



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**ANDRÉA DOS SANTOS DORIA**

**ERA UMA VEZ... CONTOS DE FADAS E IDENTIDADE ÉTNICA NA  
INFÂNCIA**

**ONCE UPON A TIME... FAIRY TALES AND ETHNIC IDENTITY AT  
CHILDHOOD**

**SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE**  
**2015**

**ANDRÉA DOS SANTOS DORIA**

**ERA UMA VEZ... CONTOS DE FADAS E IDENTIDADE ÉTNICA NA  
INFÂNCIA**

**ONCE UPON A TIME... FAIRY TALES AND ETHNIC IDENTITY AT  
CHILDHOOD**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação  
e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Psicologia Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Dalila Xavier de França

**SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE  
2015**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a todos que lutam para  
que o “outro” possa ser reconhecido e  
respeitado como um próximo.*



## AGRADECIMENTOS

---

Agradecer é mais do que um ato de exprimir um sentimento nutrido por algo que lhe foi feito, é poder dividir os momentos vividos e as conquistas, que ao longo do tempo e o apoio de um grupo de pessoas/amigos se tornaram vitórias.

A Deus o motivo do meu respirar, meu despertar e o meu levantar, obrigada por ter me dado forças quando elas me faltaram e por ter trabalhado a meu favor no silêncio da tua presença.

À minha mainha e meu painho meus maiores incentivadores, meu braço forte, minha força e toda a minha certeza. Meus amores, minha vida! Aos meus irmãos Adilson, Adelmo, André e meu primo/irmão Nando pelo riso fácil e pelos momentos leves compartilhados. Amo vocês! A minha princesa Alice por cada chegada calorosa “Tia Déa chegou” te amo indescritivelmente!

À minha amiga Cris Gonçalves companheira sempre presente em todos os momentos dessa jornada. Chegamos aqui juntas e encerramos essa etapa unidas! Meu muito obrigada pelo ombro amigo, riso acolhedor, pelas madrugadas em claro, pelas quintas de café (fizeram toda a diferença). Obrigada por ser quem você é e por dar cor aos meus dias! Te amo minha amiga.

À minha orientadora Dalila Xavier de França por aceitar o desafio de orientar esse trabalho, pela acolhida calorosa em seu grupo de pesquisa antes mesmo de ser sua aluna. Obrigada pelas dicas valiosas e por toda contribuição em minha qualificação acadêmica.

Ao meu grupo de pesquisa (Socialização do preconceito em crianças da Universidade Federal de Sergipe) o qual tenho o maior prazer de fazer parte: Cris, Tayane, Carina, Khalil, Ananda, Amanda, Angélica, Maísa, Rozélia, Kely, Adriely e Iraí. A todos vocês muito obrigada pelas discussões e saberes enriquecedores, pela ajuda na coleta de dados e por nossas

manhãs de quintas.

À minha turma do Mestrado e agregados (Cris, Tayane, Saulo, Rodrigo, Eleonora, Ana Raquel, Claudinha, Khalil, Carina, Mércia, Vânia) obrigada por tornarem a jornada mais leve. Seguimos na luta!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/CAPES, pela concessão da bolsa que ofereceu as condições necessárias para a transformação daquilo que era um sonho em uma realidade.

Aos professores Joilson Pereira, Zenith Delabrida, André Faro, Maria do Socorro Mariano, Rejane Johann, pelas críticas e pelo olhar atento e rigoroso em cada página, apontando, os detalhes indispensáveis num trabalho que se quer científico. E a professora Sheyla Fernandes por aceitar contribuir em minha banca de defesa.

Agradeço a todos os príncipes e princesas (pretos, brancos, amarelos e de todas as cores) que compuseram essa pesquisa; verdadeiros co-autores desse trabalho. Nenhuma linha se quer teria sido escrita sem a colaboração desses pequenos gigantes, com o desejo de que um dia os frutos dessa pesquisa tragam-lhe merecidas recompensas.

Finalizo essa etapa com o coração repleto de gratidão e levo comigo mestres, amigos, pessoas incríveis que contribuíram de forma direta e indireta nesse trabalho, cada página que se segue está carimbada com suor e sangue. Esse trabalho resultou não apenas numa mudança curricular, mas numa mudança identitária.

“Aqueles que mantêm os olhos abertos são  
capazes de ler a realidade à sua volta.”

(E. T. Hall)

**ERA VEZ UM REINO PRETO**  
**(Marcelo Serralva)**

Quando Deus criou todas as cores  
Todas eram suas preferidas.  
Pois nenhuma cor é mais do que outra  
Todas são iguais na aquarela da vida

Só que quando chegou na cor preta  
Parece que Deus resolveu caprichar.  
Não quis fazer um tom preto apenas  
Mas tantos tons de pretos que nem dá pra contar!

E as cores pretas então colocou  
na pele de crianças que hoje são  
príncipes e princesas da mais bela cor  
um grande reino preto repleto de amor  
e cuja a história agora eu vou lhes mostrar:

Um, dois, três

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a influência dos contos de fadas na identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Dois estudos investigaram o tema. No Estudo I, verificou-se o perfil da identidade racial dos participantes. A amostra foi composta por 179 crianças brancas, não brancas e quilombolas, de ambos os sexos, de seis a dez anos. A identidade racial foi avaliada através da categorização, autocategorização e avaliação emocional da pertença. Crianças brancas se autocategorizam como brancas (98%), 46,2% das não brancas se autocategorizam como brancas e 53,8% como negras; e 69% das quilombolas se autocategorizam como negras. As crianças não brancas gostam pouco/nada de sua pertença (56,3%), 66,1% dos quilombolas e 54,9% das brancas gostam muito/mais ou menos de sua pertença. Crianças brancas identificam-se fortemente e positivamente com seus grupos, enquanto as quilombolas apresentam maior identificação com o seu grupo étnico comparadas às não brancas. No estudo II, a influência dos contos de fadas com modelos brancos e não brancos sobre a identidade de crianças quilombolas e não quilombolas foi analisada em 56 crianças brancas, não brancas e quilombolas, participantes do Estudo I. Metade das crianças ouviu o conto na versão branca, e metade o ouviu na versão negra. A identidade racial foi avaliada após a audição do conto. Verificou-se que as crianças brancas identificaram-se com seu próprio grupo a despeito da etnia dos modelos vistos durante a audição dos contos. A identificação com o próprio grupo aumentou nas crianças não brancas e quilombolas que ouviram o conto com modelos negros em comparação as que ouviram o conto com modelos brancos. Conclui-se que os contos de fadas com modelos negros em posição de valorização social influenciam positivamente a identidade racial das crianças quilombolas e não brancas.

**Palavras-chave:** identidade étnica, contos de fadas; crianças brancas, não brancas e quilombolas.



## **ABSTRACT**

The goal of this research was to analyze the influence of fairy tales at quilombola and non-quilombola children's racial identity. Two studies were made about this theme. For the first study, it was possible to verify the racial identity profile from all the attendees. The sample had 179 white children, not-white children and quilombola ones, from both sex, from six to ten years. The racial identity was evaluated considering categorization, self-categorization and emotional categorization from their belongings. White children self-categorized themselves as white children (98%), 46,2% of the not-white children considered themselves as white and 53,8% as black; 69% of quilombola children declared that they were black people. Not-white children like a little bit/nothing of their belongings (56,3%), 66,1% of quilombola children and 54,9% of white children like a lot/more or less of their belongings. White children identified themselves strongly and positively if related with the rest of the group, while the quilombola ones presented a bigger identification with their ethnical group, if compared with the not-white ones. In the study number 2, the influence of fairy tales with white and not-white models about the identity of both quilombola and not-quilombola children was analyzed with 56 children, all from study 1. Half of the children heard the white version of the tale, while the other half heard the black version. The racial identity was evaluated after the tale audition. It was verified that the white children identified themselves with their own group, considering the ethnicity of the models saw during the tales. The identification with the own group increased among children not white and quilombola that heard the tale with black models, comparing with the white ones. To sum up, the fairy tales with black models in position of social valorization positively influenced the racial identity of quilombola and not white children.

**Key-Words:** ethnic identity; fairy tales; white children, not white children and quilombola children

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência e Percentuais da Autocategorização Racial em função do Grupo Étnico do Participante (N=179).....	54
Tabela 2 – Frequência e Percentuais da Avaliação Emocional da Pertença em função do Grupo Étnico do Participante (N=177).....	55
Tabela 3 – Frequência e Percentuais das Justificativas dos Participantes Quilombolas, Brancos e Não Brancos relativa à maneira que avaliam sua pertença em função do Grupo Étnico do Participante (N=179).....	57
Tabela 4 – Frequência e Percentuais das Mudanças apontadas pelos Participantes Quilombolas, Brancos e Não Brancos que Gostariam de ser Diferentes em função do Grupo Étnico do Participante (N=66).....	58
Tabela 5 – Frequência e Percentuais da Autocategorização Racial em função do Grupo Étnico do Participante (N=56).....	69
Tabela 6 - Frequência e Percentuais da Avaliação Emocional da Pertença em função do Grupo Étnico do Participante (N=56).....	70
Tabela 7 - Frequência e Percentuais da Autocategorização Racial em Grupos Étnicos dos Participantes na Audição do Conto de Fadas com Modelo Branco (N=23).....	72
Tabela 8 - Frequência e Percentuais da Autocategorização Racial em Grupos Étnicos dos Participantes na Audição do Conto de Fadas com Modelo Negro (N=23).....	73

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: OS PERSONAGENS NEGROS E OS CONTOS DE FADAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 O Surgimento dos contos de fadas.....	20
1.2 A literatura infantil no Brasil.....	21
1.3 Os contos de fadas e a Psicologia.....	26
1.4 Os contos de fadas como processo de socialização.....	28
<b>CAPÍTULO 2: IDENTIDADE SOCIAL.....</b>	<b>34</b>
2.1 Identidade Social: Constituição e definição.....	35
2.2 A raça como importante componente da identidade social.....	40
2.3 Comunidades Quilombolas.....	44
2.4 Ser criança negra e ser criança negra quilombola.....	46
<b>CAPÍTULO 3: ESTUDO I.....</b>	<b>49</b>
3.1 Objetivos.....	49
3.2 Método.....	49
3.2.1 Participantes.....	49
3.2.2 Instrumentos.....	50
3.2.3 Procedimentos.....	51
3.2.3.1 Local.....	52
3.2.4 Análise de Dados.....	53
3.3 Resultados.....	53
3.4 Discussão.....	59
<b>CAPÍTULO 4: ESTUDO II.....</b>	<b>63</b>
4.1 Objetivos.....	63
4.2 Hipótese.....	64
4.2.1 Método.....	64
4.2.2 Participantes.....	64
4.2.3 Desenho Experimental.....	64
4.2.3.1 Instrumentos.....	65
4.2.2.2 Conto- A Princesa Violeta.....	65
4.2.4 Questionário de Compreensão da História.....	65

4.3 Procedimentos.....	66
4.4 Análise de Dados.....	67
4.3.6 Resultados.....	67
4.3.6.2 Identidade das crianças quilombolas e não quilombolas: comparação entre o Estudo I e o Estudo II.....	68
4.3.6.2 Identidade das crianças quilombolas e não quilombolas: comparação entre o Estudo I e o Estudo II.....	70
4.3.7 Discussão.....	74
<b>CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>87</b>
ANEXO A- Questionário de Identidade Racial.....	88
ANEXO B- Solicitação de Autorização da Pesquisa.....	91
ANEXO C- Conto Modelo Negro.....	92
ANEXO D- Conto Modelo Branco.....	97
ANEXO E- Questionário de Compreensão da História.....	102

## INTRODUÇÃO

---

### **O pequeno príncipe preto**

“O pequeno príncipe preto chegou  
Montado em seu cavalo preto.  
Preta também era sua cor  
Cor de menino perfeito.  
Mas é claro que alguém estranhou  
Pois nas histórias que ouvimos  
Os príncipes tem outra cor  
Não a cor deste menino.  
Ao que o príncipe respondeu:  
Do lugar de onde venho  
Os príncipes são todos pretos  
Os reis, as rainhas. Todo o reino.  
E aqui pelo que vejo,  
Tem tanta gente pretinha!  
Vou procurar uma princesa  
E fazer dela rainha...  
Para que um dia as histórias  
Possam ter cor diferente  
Uma cor que também é bela,  
Uma cor que traduza a gente!”.  
(Marcelo Serralva)

A identidade do indivíduo constitui-se no contexto social em que ele atua. A identidade é multifacetada e múltiplos fatores contribuem para sua constituição. Todos esses fatores chegam ao indivíduo por meio do processo de socialização, que provê ao indivíduo as informações sobre o contexto social. São representantes desse processo os familiares, a escola, as relações com vizinhos ou amigos, os amplos meios de comunicação da sociedade globalizada. Esses representantes associados às características pessoais e cognitivas particulares e específicas das crianças vão produzir interpretações peculiares que serão expressas nos contextos em que se envolvem. A ausência de referências para as crianças negras, tal qual “O pequeno príncipe preto” aponta, faz parte da realidade cotidiana de muitas delas, atuando de forma negativa na identidade dessas crianças.

A socialização é um processo que começa na infância e prossegue ao longo da vida,

e se utiliza das situações passadas como referências para novas situações. Em diversos momentos da vida, o indivíduo adquire novas aprendizagens e reformula as que já possui como forma de se adaptar à nova situação. Assim, a socialização parece ser um processo adaptativo na vida do indivíduo, pois serve para integrá-lo ao convívio com outros semelhantes (França, 2013).

De acordo com Setton (2002), o processo de socialização pode ser considerado como espaço plural de múltiplas relações sociais. Um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e seus recursos disponíveis. Portanto, deve ser compreendido como um fenômeno histórico, complexo e, temporalmente, determinado.

Nas últimas décadas, alguns estudiosos têm pesquisado de que modo as crianças são socializadas. Durante o desenvolvimento, são transmitidos valores morais, normas e conhecimentos socioculturais. Os pais e a escola são considerados os principais agentes nesse processo. Alguns cientistas sociais, contudo, têm apontado, também, a mídia como importante agente de socialização (Graves, 1993; Pereira, 2002; Setton, 2002).

Conforme Pereira (2002), são vários os meios de comunicação de massa: revistas, jornais, rádio, televisão, internet etc. Assim, o sujeito leitor, ouvinte e telespectador situa-se como autor, agente da ação, quando se identifica com os comportamentos apresentados; e como espectador, ao assistir novos padrões ofertados coletivamente. Assim, a comunicação atinge a subjetividade de “consumidores em potencial”, afetando formas de viver, de construir e de se constituir nessa realidade sociohistórica.

Dessa forma, a mídia oferece a base sobre a qual muitas pessoas constroem seu senso de classe, de raça e etnia, de nacionalidade, de sexualidade. Enfim, ela ajuda na construção da

identidade do sujeito e na determinação do que seja o “outro”, o diferente do que ele é. Nesse estudo, interessa analisar os contos de fadas produzidos para crianças enquanto agentes de socialização, particularmente, o impacto que esses contos podem ter na identidade delas.

A imagem desfavorável de personagens pertencentes a grupos minoritários transmitidos através da mídia, seja ela televisiva ou impressa, leva à adoção, por parte das crianças, de atitudes raciais negativas direcionadas a esses grupos, enquanto imagens positivas de minorias tendem a reduzir estereótipos étnicos e raciais e aumentam a probabilidade de relações interétnicas entre as crianças (Graves, 2003). Com referência ao negro, é preciso estar atento ao fato de que a mídia constrói identidades virtuais a partir não só da negação e do recalçamento da identidade negra, como também um saber de senso comum alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições (Fernandes & Farias, 2007).

Os contos de fadas apresentam personagens como: fadas, bruxas, princesas e príncipes, e são personagens que, além de se levar ao universo da fantasia (Betterlheim, 1995), podem assumir outras funções como a de se divertir, informar a criança sobre si mesma e favorecer o desenvolvimento de sua personalidade. Contudo, além de informar sobre o mundo, apresentam as relações de poder culturalmente valorizadas e exemplificam os comportamentos socialmente legitimados (Belarmino, Borges & Magalhães, 2010).

Assim, é notória a ausência da figura do negro nos contos de fadas, ou seja, a raça negra é constantemente negada, não pela presença de estereótipos negativos, mas pela constante afirmação do ideal de raça branca. Assim, o processo de construção da identidade da criança negra dá-se sem referência cultural e, principalmente, cultural de sua raça (Peres, Marinheiro & Moura, 2012).

É esse modelo branco que caracteriza os personagens dos contos de fadas. Ou seja, é

através da constante representação de um modelo ou um padrão que se constituiu, simbolicamente, um tipo ideal.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a influência dos contos de fadas na construção da identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Especificamente, pretende-se investigar a influência dos contos de fadas que apresentam modelos brancos e modelos não brancos sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Sendo assim, as possíveis interfaces entre os construtos tornaram-se um foco importante de estudo, para o qual o presente trabalho pretende contribuir.

Para atingir esses objetivos, dois estudos foram realizados: o primeiro teve o objetivo de delinear o perfil da identidade racial dos participantes brancos, não brancos e quilombolas, para ter uma linha de base a respeito da identidade das crianças.

Já o segundo estudo, de caráter experimental, com o objetivo de analisar a influência dos contos de fadas que apresentam modelos brancos e modelos não brancos sobre a identidade racial de crianças brancas, não brancas e quilombolas, visando verificar, ainda, o impacto desses contos da identidade racial das crianças.

Observa-se dentro da perspectiva da Psicologia Social, a existência de poucas pesquisas que envolvam a temática da identidade racial associada aos contos de fadas. Literatura essa carregada de estereótipos negativos dirigidos ao negro, sempre representada em posição de desqualificação social ou através da invisibilização do mesmo. Na sua grande maioria, os trabalhos relacionados ao tema dessa dissertação pertencem a outras disciplinas das Ciências Sociais e Educação: Sociologia, Antropologia e Pedagogia, por exemplo (Borges & Borges, 2012; Jovino, 2006; Ramos, 2007; Silva, 2011).

Apesar do enorme contingente da população negra, parda e mestiça, o negro ainda é



pouco representado na literatura infantil e pouco reconhecido como figura histórica e muito raramente como protagonista. Nos contos infantis, o negro ainda é visto em função do branco, ocupando papéis secundários em posições subalternas e estereotipadas. Tal como aponta Sodré (1999) diante desse quadro, o negro é obrigado a buscar reconhecimento no branco, devido à ausência de personagens principais negros em posição de valorização social.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, os dois primeiros teóricos; o terceiro e o quarto empíricos, nos quais se apresentam o Estudo I e o Estudo II; e o quinto as considerações finais. O capítulo um disserta sobre: os personagens negros e os contos de fadas e sua função na educação infantil; o surgimento dos contos de fadas e a literatura infantil no Brasil e ainda os contos de fadas e a sua relação com a Psicologia e a função socializadora desses contos. No capítulo dois, analisa-se teoricamente a identidade social e a raça como importante componente dessa identidade, suas implicações na identidade racial das crianças, além de um breve histórico sobre comunidades quilombolas e a diferença entre ser criança negra e criança negra quilombola. Nos capítulos três e quatro, encontram-se a metodologia, os procedimentos, a análise dos dados, os resultados e a discussão dos resultados do Estudo I e Estudo II. E o quinto traz as considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### OS PERSONAGENS NEGROS E OS CONTOS DE FADAS

---

*“Princesas são todas brancas”  
disse-lhe alguém ao seu pai  
e mandou tomar banho de cal  
para ver se a cor preta sai.  
Mas isso não é verdade!  
Princesas são da cor que quer  
Amarelas, brancas, pretinhas,  
Crianças, meninas, mulheres.  
O rei, que era bem preto,  
falou para sua princesa:  
“minha filha em nosso reino  
Somos donos de nossa beleza  
e se alguém um dia disser  
da cor da sua pele preta  
saiba que essa cor ficou linda  
em sua pele de princesa!”.  
(Marcelo Serralva)*

No presente capítulo, analisaram-se teoricamente a literatura infantil e o modo como estes meios de comunicação de massa podem interferir na formação de concepções enviesadas sobre os grupos sociais. Inicialmente, aborda-se o surgimento dos contos de fadas e sua função na educação infantil. Destacam-se os principais autores dessas obras clássicas infantis no Brasil e no mundo. Na sequência, traça-se um panorama histórico da literatura infantil no Brasil, os principais autores e espaços que os personagens negros ocupam nos enredos dos contos em alguns dos períodos da história da literatura infantil e os estereótipos associados aos mesmos. Por fim, analisa-se a função socializadora que os contos de fadas podem exercer no desenvolvimento infantil. Assim, o objetivo deste capítulo será demonstrar a influência que os contos de fadas exercem na formação de estereótipos negativos dirigidos a determinados grupos sociais.

As obras literárias voltadas para o público infantil, peculiarmente diferenciada da produção destinada ao leitor adulto, só se fez possível em uma cultura que conferiu ao leitor

infantil uma especificidade, a qual demandaria texto próprio. Ao longo do processo histórico de elaboração do texto infantil, os autores não apenas produziram a identidade de gênero, mas conformaram uma identidade do leitor. Ou seja, ao definir e qualificar a singularidade dessa produção literária, produziu-se, também, uma representação de infância e leitor infantil, definindo-se historicamente pela formulação e transmissão de visões de mundo, assim como modelos de gostos, ações, comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor (Gouvêa, 2005).

Para Urbim (2009), foi a partir do surgimento da imprensa que a infância ganhou tal singularidade, através da popularização dos livros e o ressurgimento da escola. Esse mundo letrado cria a necessidade de construir mundos separados para crianças e adultos. A transmissão de mensagens em toda obra literária não se dá apenas através do texto escrito, mas, também, através das ilustrações, que podem transmitir ideias estereotipadas, cristalizadas de uma dada cultura. Esse conjunto de percepções expressa valores e crenças de uma sociedade, orientando visões de mundo. A literatura infantil não é, portanto, um espaço de representação neutra, mas um conjunto ideológico de enredos que refletem padrões de beleza, comportamento etc. a serem seguidos (Lima, 2005).

Com a velocidade e propagação das informações na contemporaneidade, a mídia ocupa um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do ser humano. Conforme Setton (2002), no Brasil, desde a década de 1970, a sociedade vem sofrendo transformações decorrentes da comunicação de massa e maneira intensa e profunda. Na atualidade, a educação não conta apenas com a participação da família e da escola. Outras instituições, como a mídia, destacam-se na transmissão de valores e padrões de conduta de grande influência no processo de socialização.

Canclini (1998) chama a atenção para a capacidade dos sujeitos de apropriação de mensagens e a particularização de sentidos ao consumirem mercadorias simbólicas midiáticas.

Ainda para Giddens (1994), a circularidade de informações e entretenimento transmite valores e padrões de condutas diversificados. Esses modelos produzidos pela mídia vão sendo apropriados pelo sujeito e constituindo-se em condicionamentos sociais. A seguir, será discutido como ocorreu o surgimento dos contos de fadas e todo o percurso até transformar-se em uma literatura dirigida ao público infantil.

### **1.1 Surgimento dos contos de fadas**

Os contos clássicos infantis surgiram no século XII, na França. Charles Perrault inicialmente não estava preocupado com as crianças, pois tinha em seus enredos histórias recheadas de cenas de adultério, canibalismos, incesto, mortes hediondas e outros componentes do imaginário dos adultos. Apenas mais tarde, pretendeu divertir e orientar a formação moral das meninas. Sua primeira seleção de contos é composta por seis contos de fadas e dois contos maravilhosos e recebeu o nome de “Histórias do tempo passado com suas moralidades: contos de minha mãe gansa”. Os contos eram compostos por: “A bela adormecida no bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “A Gata Borralheira”, “Henrique do Topete” e o “Pequeno Polegar” (Coelho, 1987; Schneider & Toronssian, 2009).

Os contos Maravilhosos diferentemente dos contos de fadas possuem um eixo gerador de uma problemática existencial – não há presença das fadas e enfatizam uma problemática social ou relacionada à vida prática. São de origem oriental e abordam temas relacionados à ética do ser humano (Coelho, 1987).

Já no século XVII, os contos de fadas passaram a contemplar essencialmente o mundo infantil. Narrados pelas amas, governantas e cuidadoras das crianças que transmitiam a cultura popular através da oralidade, constituindo recurso fascinante para o imaginário

infantil. Mais tarde, no século XVIII, retornaram por uma preocupação linguística. Figuras de destaque nesse período, Jacob e Wilhelm Grimm, estudiosos da mitologia germânica e da história do Direito alemão, passaram a estudar uma série de textos que resultaram na publicação dos “Contos de fadas para crianças e adultos”. Destacando-se: “A Bela Adormecida”, “Os Músicos de Bremen”, “Os Sete Anões e a Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Gata Borralheira”, “O Corvo”, “As Aventuras dos Irmãos Folgazão”, “A Dama e o Leão”.

Destacam-se como representantes da literatura infantil do século XIX, Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês, a Condessa de Segur, Lewis Carroll, com “Alice no País das Maravilhas”, e, finalmente, Collodi, que, em 1883, publicou “Pinóquio”.

De acordo com Schneider e Torossian (2009), os contos de fadas eram inicialmente conhecidos com o nome de “Contos da Carochinha”, que, de acordo com o dicionário Aurélio, quer dizer “conto popular para crianças”, ou seja, passam a ser denominados contos de fadas somente no século XX. No Brasil e em Portugal, autores que ganharam destaque em suas produções foram Monteiro Lobato, influenciando autores contemporâneos como Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, dentre outros. Zilberman (2005), analisando o conteúdo da literatura infantil na atualidade destaca que, ao retratar personagens que internalizam várias crises do mundo social, tem mudado, inclusive, a noção de infância, configurando-se essa uma noção de criança crítica da contemporaneidade.

## **1.2 A literatura infantil no Brasil**

A literatura infantil surge no final do século XIX. A ausência de uma tradição na produção literária infantil faz buscar obras literárias estrangeiras direcionadas para adultos, sendo, posteriormente, adaptadas para as crianças (Mariosa & Reis, 2011). Seu surgimento foi

marcado pelo interesse da burguesia em fortalecer seus valores morais, assim como para escolarização das crianças (Arena & Lopes, 2013).

Nesse mesmo século, no Brasil, a literatura infantil ganha destaque, coincidindo com a abolição da escravatura e com o advento da República. Simultaneamente ao processo de modernização social, a produção literária destinada à criança foi afirmada. A urbanização crescente, em que as práticas sociais de leitura se faziam necessárias, somada às reformas de ensino que tinham como um de seus pressupostos o desenvolvimento na criança do gosto pela leitura, e ainda a afirmação de uma família burguesa centrada nos cuidados à infância, em termos gerais, tornaram possível a consolidação de uma literatura voltada para o leitor infantil. As primeiras obras direcionadas para o público infantil eram traduções portuguesas dos contos de fadas e obras pedagógicas europeias (Dionísio, 2010; Gouvêa, 2005).

No entanto, o fim da escravidão não significou uma ruptura à submissão e subserviência do negro. Desta feita, ocorre a incorporação mitificada do negro na identidade cultural do país, ou seja, a imagem do negro passa a ser vinculada a uma ideia de país racialmente democrático, além de conferir ao leitor o embranquecimento dos personagens negros, em decorrência da representação de superioridade do branco na literatura infantil (Gouvêa, 2005).

A este respeito, Araújo (2001), em sua pesquisa sobre livros didáticos brasileiros do primeiro grau, da rede pública escolar, identificou a veiculação de livros com conteúdo racista. Esses livros datados de 1980 retratam a abolição da escravidão como sendo algo meramente administrativo, dissociado de qualquer resistência, luta e iniciativas negras. E destaca figuras brancas, como a Princesa Isabel, como símbolo heroico dessa conquista.

A imagem do negro na literatura infantil sempre esteve associada à desvalorização,

subordinação, a subcategorias sociais, quando não ocupando lugar nenhum, preenchendo o vazio, representando a invisibilidade social na qual o colocara.

Na publicação de histórias infantis, o negro emerge ora como figura mitificada, ora como figura folclórica, por exemplo: *O país das formigas*, de Menotti Del Pichia, *Casa Grande Senzala*, de Gilberto Freyre, *O saci*, de Lobato. O destaque dos protagonistas negros revela uma suposta valorização dessa cultura, entretanto, o que ocorre é uma negação e um embranquecimento usurpando do negro sua essência identitária (Gouvêa, 2005). Jovino (2006) aponta que a literatura infantil no Brasil se caracteriza pelo predomínio de protagonistas brancos, dentro do padrão da burguesia em ascensão. Os personagens negros são representados ora de forma naturalizada e como invisíveis, ora de modo negativo, ocupando papéis subalternos, analfabetos e tendo a cultura negra fortemente desrespeitada. Conforme se pode ver nos estudos de Gouvêa (2005), Lima (2005), Rosemberg (2003), Silva (1988), Pinto (1981).

Silva (2001) e Pinto (1987) realizaram estudos nos anos 1980 e 1990, com objetivo de analisar as representações do negro nos textos e nas ilustrações, identificaram um panorama depreciativo da figura do negro, paralelamente associado a uma valorização de personagens brancos. Já Rosemberg (2003) investigou as imagens estereotipadas dos negros em livros didáticos escritos nas décadas de 30 e 50, utilizando a amostragem de 157 textos. Analisou ilustração e texto, os resultados mostraram que aos personagens negros eram atribuídas características como subordinação, desumanização (associação dos personagens negros a figuras animais), ignorância e, principalmente, indiferenciação. Também Gouvêa (2005) analisou textos produzidos entre 1900 e 1920, e observou que o negro era personagem quase ausente ou referido ocasionalmente como sendo parte do ambiente doméstico. Era personagem mudo, só referido a questões raciais ou como personagem presente em cenas

relacionadas ao período escravocrata. Esse mesmo quadro é destacado por Souza (2005), que afirma que os personagens negros, ao longo de sua trajetória, são representados de forma estereotipada e inferiorizada. Homens e mulheres negros foram sucessivamente representados com características de preguiça, estupidez, violência, superstição, malandragem e feiura. Com a abolição da escravatura, os estereótipos que acompanharam o negro ao longo da literatura infantil são substituídos pelo discurso do negro cidadão. Porém, ainda carregado de estigmas, ora emerge como brutalizado, animalizado, sujo, sensualizado, ora como bom crioulo passivo.

O Brasil, um país predominantemente miscigenado, importa da literatura infantil europeia para suas páginas personagens com padrões estéticos muito distantes da sua realidade cotidiana, abstando-se da criação de ícones infantis aos quais suas crianças pudessem se identificar ou, até mesmo, ter suas características físicas valorizadas através dos personagens.

Para Lima (2005), o negro é representado na literatura infantil, de modo naturalizante e essa abordagem é mantenedora de estereótipos negativos do negro e reforçam uma imagem cristalizada de sua condição social. Por outro lado, a invisibilidade e a negação do seu patrimônio cultural, bem como a inferiorização de sua cor, os conduzem, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição e a apropriar-se da cultura, dos valores e padrões estéticos socialmente valorizados (Silva, 2001).

Diante da ausência ou, até mesmo, da inferiorização dos personagens negros na literatura infantil, evidentemente, as crianças negras não se enxergam dentro do mundo mágico e lúdico dos contos infantis, valorizando, assim, um único padrão de beleza nos moldes eurocêtricos comercializados pela indústria literária infantil.

Na década de 1930, ocorre intensa publicação científica de obras clássicas voltadas



para estudo da identidade brasileira, com ênfase para sua composição racial. Um estudioso do tema com destaque é Oliveira Viana. Seus estudos trazem um panorama do negro numa perspectiva de desvalorização e de incentivo à miscigenação para embranquecimento da população. Numa outra vertente, Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*, analisa as relações raciais brasileiras, enfatizando a cultura negra de maneira positiva, embora numa perspectiva mitificadora. Inicia-se, assim, uma discussão sobre a problemática racial no país na lógica da democracia racial brasileira (Gouvêa, 2005).

No início do século XX, já havia uma preocupação com a nacionalização das obras literárias infantis, porém, numa perspectiva de exaltação nacional, numa tentativa de devolver o sentimento de amor a pátria, paralelamente, disseminando ideais dos padrões da cultura europeia (Gouvêa, 2005).

Começa a surgir na literatura infanto-juvenil um maior compromisso com a realidade social brasileira, em que os personagens negros começam a figurar com mais frequência em obras literárias. Os autores desse período se propõem a abordar temas considerados tabus para crianças e adolescentes, como, por exemplo, preconceito racial, porém, esse objetivo nem sempre encontrou êxito, pois muitas das representações que buscavam romper continuaram, por vezes, sendo reafirmadas (Jovino, 2006). Ou seja, o negro ainda continuava a ocupar lugar nenhum no mundo mágico dos contos infantis.

Diante desse panorama do negro na literatura infantil, faz-se necessário investigar a influência das histórias infantis, mais especificamente a influência dos contos de fadas na identidade da criança, pois eles, tradicionalmente, trazem em seus enredos padrões estéticos tipicamente europeus, não contemplando a realidade de crianças brasileiras composta, em sua grande maioria, por crianças negras e pardas, além de retratarem um quadro de rejeição, estigmas, estereótipos negativos direcionados aos negros.

### 1.3 Contos de fadas e a Psicologia

Na psicologia, algumas disciplinas se debruçaram sobre o estudo dos contos de fadas. Uma das disciplinas que ganharam maior destaque foi, sem dúvida, a psicanálise, que se interessa na busca do significado para o indivíduo, resolução de dilemas e conflitos, adequação dos conteúdos inconscientes para a consciência na busca da superação dos conflitos e na construção de sua identidade. Já para a Psicologia Social, seu principal interesse encontra-se na discussão sobre raça e gênero e os estereótipos que são veiculados nessas produções literárias, destacando a necessidade de ampliar a discussão e desnaturalizar os papéis e lugares postos para o negro e a mulher nos contos infantis.

Os contos de fadas, há muito tempo, constituem literatura atraente para muitas crianças de várias faixas etárias e também para adultos (Souza, 2005). De forma geral, os contos de fadas têm função de ensinar a criança sobre os problemas interiores dos seres humanos e a forma moralmente correta de lidar com eles. Sendo assim, o dilema moral é uma característica constante. Os contos de fadas transmitem a mensagem de que, na vida, os problemas graves irão surgir de forma inesperada e injusta, mas que o enfrentamento deles através da bondade fará com que sejam alcançadas vitórias (Cassepp-Borges, 2007).

Para Couto e Campos (2009), a leitura dos contos de fadas serve como uma ponte entre a fantasia e a realidade, representando uma estrutura da realidade social de forma dinâmica de diferentes culturas; um espaço de significados abertos ao sonho e à imaginação, servindo como caminho para que a criança pense em sua condição social, seu pertencimento, emergindo, assim, conflitos e valores que, de outra maneira, possivelmente, não os expressassem ou não os representassem.

A Psicanálise ganha destaque no estudo dos contos de fadas. Bettelheim (2002)

aponta como essa literatura pode favorecer a busca do significado para os indivíduos. Os contos podem favorecer aos indivíduos encontrar significados mais profundos para suas vidas em termos de desenvolvimento, ou seja, formas de enfrentar dilemas, conflitos e angústias, que também fazem parte da evolução psicológica do indivíduo. Através da observação dos personagens ao longo das histórias, suas dificuldades, seus sucessos e fracassos, os indivíduos, em especial, as crianças, encontrariam formas diferentes de enfrentamento dos perigos da vida, do desenvolvimento e dos dilemas entre o certo e o errado (Souza, 2005).

Para Bettelheim (2002), nenhum outro livro pode oferecer tamanha diversidade de significados em tantos níveis diferentes para a criança, pois os contos de fadas enquanto divertem a criança, esclarecem a si mesmos e contribuem para o desenvolvimento de sua personalidade. Assim, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, dirige a criança para a descoberta de sua identidade. Para o autor, é através dos contos de fadas que a criança faz uma adequação dos conteúdos inconscientes para as fantasias conscientes. Assim, ela adquire o sentimento de individualidade, autovalorização e sentido de obrigação moral, superando, assim, os problemas psicológicos do desenvolvimento.

Na perspectiva sociocognitiva alguns pesquisadores se apoiam na teoria de Piaget para explicar as diferenças qualitativas observadas nas histórias inventadas por crianças de idades diferentes. Em pesquisa realizada por Souza et al. (2008), sobre representações dos contos de fadas, investigou-se o desenvolvimento de qualidades das interpretações de contos de fadas, em suas dimensões cognitivas e afetivas. Os julgamentos sobre ações e sentimentos se manifestaram, assim, de acordo com a mesma tendência geral já observada para outras avaliações, para outras questões dos protocolos, confirmando a expectativa teórica de Piaget quanto à passagem da subjetividade para a objetividade dos juízos sobre o mundo, apoiada no desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Na Psicologia Social, a análise e a discussão dos contos de fadas e identidade ainda são bastante escassas. Vale salientar dentro dessa perspectiva uma discussão levantada por Berlarmino, Borges e Magalhães (2010), sobre gênero e raça nos contos de fadas e sua importância simbólica e objetiva. Estas autoras ressaltaram a necessidade de se politizar a discussão em volta da lógica racista na perspectiva da ideologia do branqueamento, e da lógica sexista na perspectiva da privatização dos corpos femininos, transmitida pela literatura infantil. As autoras salientaram a necessidade de se buscar elementos científicos que possibilitem um maior diálogo desses atributos da identificação e da desnaturalização desses elementos.

Desse modo, torna-se relevante investigar as relações entre contos de fadas e a sua influência na identidade racial da criança, devido ao impacto da literatura infantil sobre a formação de imagens estereotipadas dos grupos sociais minoritários, tendo em vista, ser uma literatura com modelos, predominantemente, brancos, além da incipiência de estudos, relacionando ambos os construtos numa perspectiva social. A seguir, será discutido sobre o papel socializador dos contos de fadas na socialização infantil.

#### **1.4 Os contos de fadas como processo de socialização**

Os contos de fadas constituem uma fonte de interesse para o público infantil, literatura atraente, devido ao seu enredo carregado de ludicidade, aventuras, heróis, príncipes, princesas, monstros, bruxas, dentre tantas outras figuras mágicas que atraem fortemente o público infantil. Outra importante característica desses contos são seus conteúdos estereotipados, que são naturalizantes e reforçadores de comportamentos. Obras literárias que ultrapassaram gerações e continuam a ditar padrões de beleza, raça, gênero e comportamentos no cotidiano infantil na atualidade. Nesse tópico, será abordado o papel socializador que os contos de fadas desempenham no desenvolvimento infantil e os modelos de gênero, raça e

comportamentos que são reforçados por esses contos infantis.

Conforme Monteiro e França (2002), as identidades são formadas em meio ao processo de socialização, através do qual as crianças aprendem os hábitos, as tradições, maneiras de convivência e um conjunto de valores específicos da sociedade. A criança não tem uma percepção da natureza fictícia publicada na literatura infantil, muitas vezes acreditando que os papéis desempenhados pelos personagens são verdades a serem seguidas na vida real. Os padrões difundidos na literatura infantil podem fazer avaliar positivamente as atitudes negativas direcionadas a grupos minoritários, ou seja, os estereótipos negativos associados ao negro nos contos infantis acabam, por vezes, sendo naturalizados e reproduzidos pelas crianças.

Estudos realizados por Bandura, na década de 60, demonstraram que as crianças tendem a imitar comportamentos que veem na mídia e incorporam padrões por ela sugeridos. Para Baldwin e Baldwin (1986), as crianças aprendem modelos complexos através da observação e esta aprendizagem tem alta resistência à extinção. Os principais meios de comunicação de massa, como a televisão, filmes, jornais, revistas, rádio e atualmente internet, transmitem uma diversidade de comportamentos modelos, sendo que alguns são desejáveis e outros não. Dessa forma, a ausência ou, até mesmo, a desvalorização dos personagens negros nos contos infantis torna-se padrões de referência comportamental para as crianças que são consumidoras ativas dessas obras literárias. A mídia socializa as crianças e os jovens, concedendo-lhes modelos de comportamentos tanto desejáveis quanto indesejáveis, ao tempo em que auxilia escolas e famílias na educação das crianças e jovens (Gomide, 2000).

Para Araújo (2001), os contos de fadas têm um caráter plurifuncional e agem no imaginário da criança, exercendo influência sobre ela, através dos seus significados linguísticos ou através de identificações e representações transmitidas através dos contos.

Conforme Baldwin e Baldwin (1986), comportamentos reforçados tendem a ser imitados. A influência da mídia pode tornar-se mais forte, pois muitos dos comportamentos são reforçados por diversas culturas, fazendo parte da infância de grande parte dos indivíduos. Um dos padrões ditados pela mídia é a beleza, sempre colocada em todos os contos como uma das principais características das personagens femininas; observa-se, na maioria dos contos, que é pautado nos padrões estéticos eurocêtricos. A partir do momento em que as crianças entram em contato com os contos através dos livros ou das animações, elas podem apreender esse modelo de beleza, identificando-se, portanto, com elas.

Assim, as crianças pequenas que se identificam com o herói, o fazem para se ligarem à sua pessoa e não propriamente à qualidade que representa (bondade, por exemplo), o que só virá com o desenvolvimento cognitivo (Souza, 2005). Também é através da identificação com os problemas dos personagens que faz com que a criança dê vazão às suas próprias emoções. Além da indefinição de tempo e espaço característico dos contos, como, por exemplo, “Era uma vez...”, “aconteceu num reino distante...”, “era uma época que nós não conhecemos...”; e ausência de nomes próprios: os personagens aparecem como o rei, a rainha, a menina, a princesa, ou por apelidos: Chapeuzinho Vermelho, Gata Borralheira, Gato de Botas, entre outros. A simplicidade dos enredos e as problemáticas comumente vividas pelas crianças, como a carência afetiva de Cinderela, a pobreza de João e Maria ou o conflito entre filha e madrasta em Branca de Neve. É nessa tentativa de resolução dos conflitos que surgem as figuras “mágicas”: fadas, anões, bruxas malvadas. As resoluções das histórias se dão quando voltam à realidade, os heróis se casam e vivem felizes para sempre (Oliveira, Sabini & Vasconcelos, 2011).

As peculiaridades dos contos de fadas como, por exemplo: o uso da magia e do encantamento, a problemática existencial, os obstáculos a serem enfrentados e superados

pelos personagens distinguem-se das demais histórias infantis, provocando todo o fascínio de crianças e adultos por seus enredos fantásticos (Schneider & Torassian, 2009). Para Kanzunnudin ([s.d]) o conto de fadas, além de transmitir valores morais das tradições culturais, ajuda no processo de construção da identidade da criança

Gooden e Gooden (2001) analisaram conteúdo e imagem de 125 livros infantis. Algumas ilustrações apresentavam personagens femininos, outras mostravam personagens masculinos e ilustrações em que não ficou claro o gênero do personagem, classificados como neutros, quando foram registrados os gêneros dos personagens e as principais atividades desempenhadas por eles. Os resultados encontrados indicaram um maior número de ilustrações de personagens masculinos e os papéis desempenhados por esses personagens sempre associados a funções, tradicionalmente, masculinas como: doutores, chefes, vendedores, ou seja, lugares relacionados a poder, trabalho e como principal mantenedor do lar, já para as personagens femininas sempre papéis secundários e pouco participativos na vida pública que, geralmente, são associados, de acordo com a tradição, às mulheres, tais como: mãe, avó, dona de casa, entre outras. Enquanto a mulher é reforçada como um ser frágil e passivo, o homem é reforçado por ser corajoso, bravo, impulsivo e inteligente, ou seja, ativo. Os príncipes sempre têm o destino das jovens em suas mãos e as indefesas princesas sempre à espera desse príncipe para resgatá-la desse destino cruel.

As regras disseminadas nos contos de fadas relacionadas à beleza ensinam as crianças que a mulher que não conseguir se enquadrar nos padrões apresentados pelos modelos, modelos esse quase sempre no ideal de beleza europeia, muitas vezes, pode se sentir inferior às outras, que estariam dentro dos padrões e, conseqüentemente, antevendo sofrimento e fracasso nas tentativas de relacionar-se com o sexo oposto, pode passar a evitar determinados contextos sociais em que possa existir uma situação de conquista. Muitas vezes, levando esses

sentimentos para relacionamentos futuros, gerando, assim, vários conflitos, pois, ao aprender a regra de que, para ser amada, é necessário ser bonita, uma mulher que não se sente tão bela quanto às jovens dos contos, pela falta de um padrão adequado de identificação pode sentir-se desmerecedora, podendo gerar uma autoimagem negativa como “não sou bela o suficiente para que alguém se interesse por mim”, são muito comuns, e geram vários prejuízos à vida mulher (Passinato, 2009).

Por outro lado, quando os contos se referem aos homens, não ressaltam a beleza, raríssimas exceções como é o caso de *A Bela e a Fera*. No conto, a Fera é caracterizada como um ser hostil, que assusta a todos que tentam se aproximar de seu castelo. Ainda assim, Bela se apaixona pela Fera, mas apenas após conhecê-lo melhor, e, nessa convivência, descobre nele um ser sensível, culto, amável, gentil e inteligente. Sendo assim, transmite a ideia de que não é necessário ao homem ser belo para que uma mulher se interesse por ele, mas sim inteligência, sensibilidade, amabilidade, entre outros. Dessa forma, ao contrário da figura da mulher nos contos, os homens têm seu valor reconhecido por outros aspectos além da beleza. Características essas que a criança pode aprender referentes aos papéis de gênero e levar para sua vida adulta (Passinato, 2009).

É notória nos enredos dos contos de fadas a ausência de personagens negros, e é através desse silenciamento e reforçamento de um único padrão de beleza, aqueles dos príncipes e das princesas loiras, cor da pele clara, olhos azuis, que limita ou impossibilita os modelos no qual as crianças negras possam se identificar ou, até mesmo, ver suas características físicas valorizadas e estampadas nos livros infantis.

Na atualidade, é possível encontrar releituras dos contos de fadas com um cenário mais contemporâneo, no qual há uma tendência de desmistificação dos padrões de beleza, raça e papéis de gênero. Heroínas com uma imagem mais ativa e que lutam para conseguir



alcançar seus objetivos. Entretanto, ainda em número limitado, e, sobretudo, conforme a criança vai crescendo, constroem-se novos conhecimentos, como aqueles relacionados à identidade. A autodescoberta se dá através da exploração de seu comportamento no ambiente, fator essencial para que ela se perceba como alguém diferente do outro (Soriano, 2009).

Sendo assim, faz-se necessário atentar para as particularidades do processo de socialização através dos contos de fadas. Assim como sua influência na identidade da criança, tendo em vista, que imagens estereotipadas transmitidas sobre raça podem levar subestimar o indivíduo passivo e pouco participativo nas interações socializadoras. Compreende-se esse processo como dinâmico, complexo e contextual. No próximo capítulo, serão abordados diversos conceitos da identidade social, além da raça como importante componente dessa identidade, ainda sobre comunidades quilombolas e a diferença entre ser criança negra e criança negra quilombola.

## CAPÍTULO 2

### IDENTIDADE SOCIAL

---

“Ninguém nasce odiando outra  
pessoa pela cor de sua pele, por sua  
origem ou ainda por sua religião.  
Para odiar as pessoas precisam  
aprender; e se podem aprender a  
odiar, podem ser ensinadas a amar”.  
(Nelson Mandela)

Neste capítulo, abordam-se os diferentes conceitos de identidade social por autores da Psicologia Social, Sociologia e Antropologia. Pretende-se discutir identidade numa perspectiva social e cultural. Neste trabalho, a identidade é vista como processual e relacional resultante das constatações das semelhanças e diferenças, das comparações e categorizações dos indivíduos e dos grupos. Analisa-se, ainda, a raça como um importante componente da identidade social e as suas implicações na identidade racial das crianças, destacando o surgimento das comunidades quilombolas e a importante diferença entre ser criança negra e criança negra quilombola.

Atualmente, as ciências humanas e sociais têm discutido o conceito de identidade, sobretudo devido às reivindicações dos grupos ditos minoritários, a exemplo dos negros, das mulheres e dos homossexuais. Ambas têm discutido a relação entre duas grandes temáticas: o indivíduo e a sociedade, sendo que esses dois fenômenos têm sido analisados, principalmente, pelos teóricos da Psicologia Social e Sociologia.

Na Psicologia Social, Tajfel ganha destaque com a sua teoria da categorização social, através dessa teoria, Tajfel busca explicar como as pessoas associam sua autoimagem e suas

condutas aos pertencimentos sociais nas relações intergrupais. Criador da teoria identidade social, Tajfel recebeu contribuições de diversos teóricos: Hogg, Oakes, Reicher, Turner, Wetherell. Esses autores defendem a Teoria da Autocategorização focam nos fatores que levam as pessoas a realizarem a categorização social e as consequências para o comportamento grupal. Para eles, consideram que o contexto social leva as pessoas a deixarem de lado características que lhe são peculiares e selecionam categorias relacionadas às suas identidades sociais, produzindo, assim, atitudes intergrupais. Para esses autores, a identidade social resulta de categorias socialmente construídas, que se tornam salientes a depender do contexto ou situação social desse.

Outras importantes figuras da Psicologia Social dentro da discussão de Identidade Social são: Deschamps e Doise, que afirmam que as categorias sociais são influenciadas pelos momentos políticos, pelas situações econômicas, ideologias e pelos valores morais e esses valores norteiam as produções de identidade social, além dos sentimentos associados a pertencências e atitudes intergrupais.

## **2.1 Identidade social: Constituição e definição**

O conceito de identidade está sempre associado a conceitos de diversidade, e essas relações podem ser tanto espaços de discussões quanto espaços de exclusões (Munanga, 2005).

Diante dos aspectos que formam a identidade dos indivíduos, destacam-se as relações sociais e as pertencências grupais. Esta identidade é denominada por Tajfel de identidade social, é definida como a fração do autoconceito de um indivíduo proveniente da consciência de seu pertencimento a um determinado grupo social, bem como ao valor e significado emocional que o mesmo atribui a essa pertença. Para ser considerado como pertencente a um

grupo, o indivíduo necessita preencher alguns critérios: a) se considerar membro de um grupo; b) ser considerado pelos membros do grupo (Tajfel & Turner, 1986). Assim, a formação da identidade social não está vinculada somente ao pertencimento a grupos, mas a uma identificação com as normas, os valores e membros grupais. Esse sentimento de pertencimento tem um valor muito mais relevante porque é ele que induz aos processos de diferenciação e, posteriormente, à exclusão do diferente (Hall, 2004).

A identidade social pressupõe dois processos, o primeiro seria a valorização de uma identidade positiva, por meio da comparação social, a fim de manter uma autoimagem positiva. O segundo, através do processo de categorização social, que permite ao indivíduo dividir o mundo social em duas grandes categorias: o endogrupo e o exogrupo (Torres & Caminho, 2013).

Importante destacar a íntima relação entre os processos de categorização e da comparação social na construção da identidade social, pois a função da categorização é a criação e definição do lugar do indivíduo na sociedade, e a comparação confere maior objetividade à categorização ao organizar a pertença desse sujeito a um determinado grupo (Galvão, 2009). É por meio da categorização que é possível formar as identidades sociais, pois ela é um processo através do qual há uma separação de objetos e acontecimentos sociais em grupos a partir de características semelhantes, criando, assim, um espaço para o indivíduo.

A categorização social consiste ainda num processo em que o indivíduo reúne objetos ou acontecimentos sociais em grupo equivalentes em ações, intenções e sistema de crenças. Segundo Tajfel (1983), o ser social se esforça para construir uma imagem positiva de si mesmo. Porém, enquanto para Festinger (1954 apud Tajfel, 1983), essa imagem é construída a partir de comparações interindividuais, Tajfel (1983) reformula tal questão a partir da noção de identidade social e defende que a construção da mesma, seja ela positiva ou negativa, é

influenciada pelos grupos sociais aos quais o indivíduo pertence. Desse modo, se o grupo for avaliado positivamente, o indivíduo apresentará uma identidade social positiva e um favoritismo por seu próprio grupo, o que o levará a preservar e valorizar essa identidade. O contrário se verificará caso o grupo seja avaliado negativamente, resultando, conseqüentemente, numa identidade social negativa (Tajfel, 1978; Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986).

A constituição da identidade é um fator significativo na construção social e psicológica dos indivíduos desde a infância, reforçando aspectos positivos e/ou negativos na história de vida (Spencer, 1987). Para Tajfel (1978), se o grupo é avaliado negativamente, o indivíduo buscará uma estratégia de mudança ou mobilidade social. A solução para tal problema pode ser desidentificar-se do próprio grupo, distanciando-se deste, seja psicologicamente, ou através do rompimento de sua pertença. Quando não é possível romper com o grupo menos valorizado, ou quando não deseja abandoná-lo, o sujeito pode buscar ou valorizar aspectos positivos em sua categoria de pertença, através de movimentos sociais, a exemplo, dos negros ativistas americanos que utilizam o lema “Black is Beautiful”, uma forma de valorização étnica no enfrentamento da discriminação racial nos Estados Unidos na década de 1970.

De acordo com Deschamps (1982), um fator que contribui para a formação de uma identidade negativa em grupos minoritários seria a alta posição social atribuída e mantida pelos grupos dominantes, juntamente com o baixo capital simbólico e material designado àqueles.

Autores como Hall, Castells e Oliveira trazem uma importante discussão sobre identidade social, numa perspectiva cultural, da mesma forma que Tajfel destaca a importância das relações sociais na constituição dessa identidade, desse outro, do ser coletivo. No entanto, ao contrário de Tajfel, discutem sobre as relações de poder que permeiam as

identidades sociais, hoje, cada vez mais fragmentadas, instáveis, contraditórias, reflexo das relações contemporâneas a qual esse sujeito multiplo está inserido.

Hall (2004) faz uma crítica à existência de uma identidade fixa, única, imutável e permanente. Para o autor, as identidades se constroem nas relações sociais em contextos sociais específicos, e mudanças que ocorrem nesse contexto são cruciais para alterar a forma como as pessoas percebem a si mesmo, percebem os outros, como são percebidas por esses outros. O autor faz uma distinção entre três concepções de identidade relativas, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é uma concepção de sujeito totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e ação. Sua identidade emergiria do nascimento e permaneceria sempre a mesma, imutável durante todo o percurso de sua vida. A segunda concepção de sujeito seria o sujeito sociológico, esse sendo resultado da complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse mundo interior não seria autônomo e nem autossuficiente, porém, formado através das relações com outras pessoas importantes para ele (Hall, 2004). E, por fim, o sujeito pós-moderno reflexo das sociedades ocidentais industrializadas, num contexto atual de frequentes e rápidas mudanças, essa identidade é vista como fragmentada e deixa de ser unificada ou estável. Essa percepção traz a ideia de múltiplas identidades, em diferentes contextos e em permanente transformação (Hall, 2004), pois, não apresenta nenhum elemento homogenizador, definitivo, acabado ou idêntico, mas se apresenta em constante construção e desconstrução.

Ainda na perspectiva dos estudos culturais, Silva (2000) afirma que a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada, e, dessa forma, não é construída no isolamento do grupo ou do sujeito, através da interação destes com outros grupos ou sujeitos, e, por isso, é considerada social.

Castells (1999) afirma que identidade é um processo de construção de significados baseados em um elemento cultural ou em vários elementos interrelacionados culturalmente, em que o ator social ganha destaque e multipluralidade das identidades. Para ele, as identidades constituem fontes de significado para os próprios atores sociais. E essa identidade social é construída e marcada por relações de poder. O mesmo autor cita três formas e origens de identidades: Identidade Legitimadora, introduzida por instituições dominantes da sociedade, a fim de expandir e solidificar sua dominação em relação aos atores sociais. Outra forma de identidade seria a Identidade de Resistência, criada por atores que se encontram em situações de desvalorização social pela lógica da dominação, criando, assim, barreiras de resistência com princípios diferentes dos que permeiam a sociedade. E, por fim, a Identidade de Projeto, que é quando esse ator social utiliza-se de qualquer material cultural ao seu alcance e constrói uma nova identidade capaz de ressignificar sua posição na sociedade e transformar toda a estrutura social.

Para Oliveira (2007), o contato com outro grupo pode produzir no sujeito diversas transformações. O meio social que o indivíduo frequenta influencia na formação e preservação da sua identidade. Espaços como o meio familiar, a comunidade onde estão inseridos, lugares que costuma frequentar, a escola em que estuda, e nas mais diversas relações que estabelece cotidianamente. Dessa forma, a depender das situações em que esse sujeito encontra-se e as pessoas com quem interage, poderá assumir uma ou outra das identidades que lhe são disponíveis.

Considerando-se a identidade social como um processo de autocategorização e pertencimento grupal no qual estão implicados valores e emoções a esse pertencimento, adota-se nesse trabalho a definição de identidade social de Tajfel.

## **2.2 A raça como importante componente da identidade social.**

Nesse tópico, discute-se sobre identidade racial, inicialmente, aborda-se sobre o conceito de raça não no sentido biológico do termo, mas como um conceito carregado de ideologia, em que perpassam relações de poder e um sistema de hierarquização de classes. Analisou-se, ainda, a identidade racial como sendo resultado de uma construção social e histórica, situando a ideologia do branqueamento presente na sociedade brasileira, como sustentáculo para camuflar preconceito, discriminação, exclusão do diferente e padronização social ditado por uma elite dominante que reforça, assim, o mito da democracia racial.

A identidade racial/étnica é um sentimento de pertencimento racial ou étnico, sendo ele uma construção social, cultural e política. Ou seja, está relacionada com a história de vida e a consciência adquirida das prescrições sociais, raciais ou étnicas, racistas ou não de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra no Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidade negra são escassos e pouco divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais inexistentes (Oliveira, 2007).

Cabe ressaltar, quando se refere ao termo identidade racial, não se está utilizando raça no sentido biológico ou genético, que, por vezes, a ciência utilizou para hierarquizar, dando consistência ao racismo. Utiliza-se o conceito raça na concepção de Munanga (2005), como uma construção social. Assim, o termo denuncia o racismo atual, que a despeito de fundamentos biológicos, baseia-se nas diferenças culturais e marcas existentes.

Nesse contexto, cabe destacar, como aponta Borges et al. (2002), que foi no final do século XV que se utilizou o termo “raça” pela primeira vez. O termo estava associado a um conjunto de características inatas do ser humano. Não utilizavam o termo raça como algo fixo,



ou inevitável, pois, ela era uma mistura da concepção orgânica com uma concepção ambiental.

Conforme Nunes (2010), a ciência legitimava essas ideias ao utilizar estudos que tentavam comprovar não só a existência de diferenças biológicas, mas também a ideia da hierarquização dessas diferenças. Qualificando um grupo como mais evoluído, portanto, superior, e o outro como mais inferior e atrasado.

Se para as ciências biológicas, raça não existe e é consensual; para as ciências sociais, o conceito de raça está superado, por que a insistência do movimento negro em utilizá-lo em sua luta contra o racismo? De acordo com Oliveira (2004), são por questões políticas, já que o racismo existe e é uma prática política que tem por base não apenas a existência das raças, mas a inferiorização das raças não brancas.

Após décadas, no Brasil, o negro ainda é o outro, o diferente, pois não é reconhecido entre os indivíduos. O modelo, o padrão e o ideal de beleza fazem parte de uma construção social e são compartilhados e aceitos socialmente. E esse modelo padrão é estabelecido pela elite dominante (Teodoro, 1996). Dessa forma, há certa dificuldade em classificar grupos raciais no Brasil, por não haver um consenso no conceito de negritude. De acordo com Schwarcz (1993), no período entre 1870 a 1930 ocorreu uma série de transformações socioeconômicas, como a Proclamação da República, por exemplo, surge, então, um ideal de branqueamento no país, produto da impossibilidade de formar uma identidade nacional, pura, branca, civilizada. Em consequência, a mestiçagem existente, a miscigenação ganha destaque como solução para o problema nacional (Silva Júnior, 2002).

Para Coutinho (2010), o padrão de beleza brasileiro está sempre associado à branquitude. Como exemplo, pode-se citar o mulato que apresenta traços mais claros que

fazem dele mais desejável sexualmente, no entanto, associa a imagem de libertinagem sexual à negritude, compondo o imaginário dos negros brasileiros.

No Brasil se tem utilizado o termo “Branqueamento” para definir uma modalidade de racismo. Trata-se do processo de “clareamento” da população brasileira, registrada pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do século XX, fundamentada nos padrões eurocêntricos (Domingues, 2002).

Essa ideologia do branqueamento tem servido de sustentáculo para que determinados grupos se beneficiem, seja economicamente ou, até mesmo, simbolicamente em detrimento de outros grupos. Esse fenômeno permite compreender porque o brasileiro esconde sua negritude não somente associada à escravidão, mas, também, à ideologia do branqueamento fortemente propagada, exaltada, nessa sociedade.

Para Gomes (2003), a construção de uma identidade negra positiva numa sociedade que, historicamente, ensina ao negro que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio aos negros brasileiros. Além disso, a identidade racial do sujeito, como anteriormente citada, é resultado de uma construção social e, portanto, é através do olhar do outro que se enxerga, considerando que se faz parte de uma sociedade preconceituosa que, ao longo de sua história, construiu uma identidade negativa do negro. A socialização da criança negra está fundamentada em modelos estereotipados e insatisfatórios (Oliveira, 2007).

Em estudo realizado por Silva Júnior (2002) com estudantes negros universitários, seus relatos apontam o efeito nefasto da imagem negativa do negro na sociedade brasileira, deturpa e desestrutura a personalidade desse sujeito, fazendo-o ter vergonha de sua própria imagem, tornam-no sujeito inseguro, temeroso, inibido e revoltado.

De acordo com Munanga (1986), a classificação étnica no Brasil configura-se em

dois polos, um positivo e o outro negativo. O polo positivo seria o fato de se aproximar mais do claro, do branco, amparado pelo ideal de branqueamento. O polo negativo consiste no fato de ser escuro ou de se aproximar fenoticamente de raças tidas como inferiores. Essa classificação no Brasil é devido a sua realidade socioeconômica, cultural e intelectual da época, não foi feita tomando por base a origem ou o sangue do indivíduo, mas fortemente ligado ao fenotípico do sujeito, ou seja, a uma classificação cromática, baseada apenas na cor da pele.

Isto pode ser visto nas crianças, como mostra um estudo realizado por França e Monteiro (2002), com crianças negras, mulatas e brancas com idades entre 5 e 10 anos. As autoras afirmam que 80% das crianças brancas estudadas percebem-se como brancas, 54% das crianças mulatas se vêem como pertencentes ao seu grupo racial, enquanto entre as crianças negras, apenas 40% se autocategorizam como negras.

Esse resultado salienta uma desidentificação das crianças negras com o seu grupo social. Spencer (1987) aponta que as crianças negras, inevitavelmente, são socializadas em um contexto de uma maioria branca, mesmo que não seja uma maioria numérica no grupo/comunidade específica, trata-se de uma dominação com raízes culturais profundas, sendo assim, mostram uma preferência para a cultura branca. Além disso, desde muito cedo, elas são confrontadas com as desvantagens econômicas e políticas, incluindo os riscos de saúde, pobreza e desemprego.

Conforme Oliveira (2007), ao interagir com as pessoas inicialmente no âmbito familiar e, posteriormente, no contexto escolar, a criança adquire o processo de autoconceito através da aprendizagem, através dessas relações, recebe um retorno que pode ser verbal ou simbólico podendo reforçar ou desconstruir a imagem (positiva ou negativa) que ela faz de si mesma, ou seja, a construção da imagem de um indivíduo como um processo múltiplo e dinâmico e

considerando que se vive em uma sociedade preconceituosa, classificadoras de diferenças seja ela, raça, religião, condição socioeconômica, sexo, essa discriminação reflete, na maioria das vezes, negativamente, na identificação das crianças com o seu grupo étnico/racial, como, também, reforça a ideia de que um grupo é superior ou melhor do que outro.

Conforme Gomes (2003), a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, através da negociação, do conflito e do diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Dentro desse processo, é através das diferenças que molda-se na identidade da pessoa.

Dessa forma, é através do olhar e do contato com o outro que as pessoas se reconhecem, se moldam e se constituem. Assim, implica pensar que a identidade do negro é constantemente negada, anulada, desvalorizada, pois não se reconhecem dentro de uma sociedade que insiste em excluí-lo. O olhar sobre o negro e sua cultura tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e segregá-las.

Diante disso, faz-se necessário compreender como se operam os processos de identificação racial em crianças quilombolas e não quilombolas, tornando-se relevante, a fim de contribuir para pesquisas futuras, tendo em vista a escassez de estudos nessa temática com público infantil.

### **2.3 Comunidades Quilombolas**

O termo Quilombo, em sua etimologia bantu, exprime a ideia de “acampamento do guerreiro na floresta”. Chamados ainda de Mocambos, eram os locais povoados por comunidades de negros fugidos, que conseguiam escapar dos seus proprietários. Por esse motivo, os locais escolhidos para povoação, eram locais de difícil acesso, para não serem encontrados e castigados pelos capatazes das fazendas (Munanga, 2004).

Os quilombos, em sua maioria, localizados em comunidades rurais, estabelecem uma relação importante do sujeito com a terra. Espaços sociais de resistência e liberdade. Essa relação da terra e do território é dinâmica e marca profundamente as identidades dessas comunidades. Outro importante elemento cultural dos quilombos é a oralidade, ou seja, é através das suas memórias e histórias que os mais velhos transmitem a cultura aos mais jovens (Gusmão, 1995).

O mais conhecido dos quilombos brasileiro foi o de Palmares. Após uma reunião de negros fugidos da escravidão nos engenhos de açúcar da Zona da Mata nordestina, entre os anos de 1590 e 1600, surgiu o quilombo dos Palmares. Localizado na Serra da Barriga, em Alagoas. Palmares era o farol dos escravos, a esperança de um dia obter a liberdade. O seu líder Zumbi nasceu em 1655. Lutou por liberdade de todos os escravos que viviam no Brasil. Em 20 de novembro de 1695, Zumbi foi esquartejado em praça pública e a sua cabeça foi exposta em Olinda. A data de sua morte comemora-se o dia da Consciência Negra em homenagem a esse ícone de luta em favor da liberdade e igualdade racial (Santos & Santos [s.d]).

Foi através da Constituição Federal de 1988, que foi instituído o marco regulatório das comunidades rurais de negros, ao afirmar que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (ADCT, 1998). Mas foi através da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), especificamente o decreto 4.887/2003, que se marcou definitivamente essa conquista. Os quilombolas têm a sua identidade reconhecida pelo poder público que regulamenta o processo de delimitação, reconhecimento, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos, mas, sobretudo marca uma importante conquista dessas comunidades, pois trata do reconhecimento do direito

à autoatribuição. É quando o Estado passa a reparar os danos causados à população quilombola (Silva, 2011).

No entanto, esse reconhecimento do Estado do direito à propriedade das terras aos remanescentes dos quilombos converge com a dificuldade de acesso às políticas públicas que garantam modos de vida com os mínimos necessários para essas comunidades.

#### **2.4 Ser criança negra e ser criança quilombola**

Existe uma fronteira invisível entre crianças negras e crianças negras quilombolas. Para Silva (2011), há no imaginário diferentes concepções acerca das relações sociais das crianças nos quilombos e das crianças no meio urbano. Os quilombolas definem sua identidade, no reconhecimento de sua relação com o território, pois é através dessa lógica, família, relações de parentescos, oralidade, que são marcas distintas das crianças negras quilombolas. Assim, a legitimidade da identidade negra quilombola engloba os parâmetros de sociabilidade, reprodução social e sua interação no meio em que vive.

Na sociedade urbana, não só a criança negra, mas também a criança quilombola convive com racismo, manifestados de forma intrínseca e extrínseca, mas criança negra quilombola está diante de um duplo racismo, ser negra e ser quilombola (Silva, 2011). Os significados de ser criança negra e criança negra quilombola, sejam no meio urbano ou rural, podem contribuir tanto para a afirmação identitária, quanto para a fragilização e o esfacelamento identitário.

Em uma pesquisa realizada por Silva (2011) com mães de crianças quilombolas sobre a percepção delas sobre ser criança negra e ser criança negra quilombola, foram identificadas categorias associadas a crianças no meio urbano como mais inteligente, com mais oportunidades, menos flexibilidade, e a criança do meio rural, embora estejam mais

aptas a viverem em determinadas circunstâncias de escassez de recursos econômicos, precisam de um esforço redobrado, de uma maior dedicação para chegar a ter uma capacidade cognitiva semelhante como daquelas que vivem no meio urbano.

Outro estudo realizado por França e Lima (2011) sobre ações afirmativas e identidade étnica de 65 crianças quilombolas e indígenas, com idade entre 5 e 10 anos identificaram uma maior aceitação da cor da pele em crianças negras quilombolas do que em crianças negras urbanas. As crianças negras quilombolas recebiam apoio de políticas afirmativas e por consequência desse reconhecimento uma maior valorização e identificação com a sua cor.

Conforme pesquisa realizada por Soares (2008) sobre a infância no quilombo e a infância na escola, foram identificadas diferentes formas de preconceito e discriminação relacionadas às crianças quilombolas. Através de apelidos depreciativos direcionados às crianças quilombolas afetando sua autoestima e reforçando o desejo de ser diferente. Embora algumas crianças quilombolas se reconhecessem enquanto quilombolas negavam seu pertencimento grupal.

Já em um estudo realizado por Tosta e Costa (2013) com objetivo de investigar a construção identitária de jovens alunos do ensino médio, moradores de uma comunidade remanescente de quilombo, detectaram a escola como um espaço de negação da identidade negra, além de desvalorizar e inferiorizar a sua história, luta e conquistas, é uma reprodutora de discursos estereotipados que ocultam a diversidade da população afrodescendente.

A identidade de crianças negras quilombolas é marcada por distintos fenômenos sociais e pela diferença, no entanto, tem sua identidade regulamentada e reconhecida por políticas afirmativas, tendo como um dos critérios a autodefinição racial que as diferenciam

das crianças negras não quilombolas.



## **CAPÍTULO 3**

### **ESTUDO I**

---

Com base nos aspectos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores, o primeiro estudo pretende traçar o perfil da identidade racial de crianças brancas, não brancas e quilombolas.

#### **3.1 Objetivos**

a) Objetivo geral:

-verificar a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas.

b) Objetivos específicos:

-verificar se as crianças categorizam os grupos sociais: branco e negro;

-analisar se elas se autocategorizam em conformidade com suas categorias raciais e seus sentimentos em relação a essas categorias.

#### **3.2 Método**

##### **3.2.1 Participantes**

Participaram deste estudo 179 crianças, sendo 29,1% (n= 52) brancas, 36,3% (n= 65) não brancas e 34,6% (n=62) quilombolas. Quanto ao gênero dos participantes, 54,7% (n= 98) eram meninas e 45,3% (n=81) meninos, com idades entre 6 e 10 anos.

A cor da criança foi definida a partir de dois critérios: a classificação dos entrevistadores previamente treinados, que consiste na atribuição da cor numa escala de sete pontos: quanto menor o valor, mais branco era o participante; e quanto maior o valor, mais negro era ele. Foi solicitada, ainda, a autodefinição da própria criança, a qual deveria informar à entrevistadora sua cor de modo livre. As crianças referiram a 24 cores de pele que se apresentam a seguir: parda, marrom, branca, morena, escuro, preta, um pouco branca, castanha, um pouquinho preta, negra, branquinha e marrom claro, mais ou menos clara, amarela, marrom claro, morena clara, um pouquinho pretinha, clara, um pouco negra, vermelha, meio pardo, cor de pele, um pouco escura e meio branca, mulata, meio clara e meio escura. Esses tons de pele foram categorizados em cinco categorias de cores, da mais clara para a mais escura: branco, pardo, mulato, negro e outros.

Uma análise de correlação de Pearson demonstrou que a cor percebida pelo entrevistador se correlacionou, significativamente, com a cor autodeclarada pela participante ( $r = .282$ ;  $p = .001$ ;  $N = 177$ ). Isso permitiu agrupar as participantes em duas categorias de cor de pele (branco e não branco), através da divisão ao meio da escala de sete pontos.

### **3.2.2 Instrumentos**

O instrumento foi composto de um conjunto de dez perguntas baseadas em França e Monteiro (2002).

Inicialmente, verificou-se o conhecimento que as participantes possuíam dos grupos que compõem a sociedade através da investigação da categorização racial. A categorização racial foi aferida através da solicitação à criança para organizar 4 fotografias dentro das caixas que apresentavam os rótulos: branco e negro. As fotografias eram de um par de crianças

brancas e negras do sexo masculino, caso o entrevistado fosse menino, e do sexo feminino, quando o entrevistado fosse uma menina.

Seguindo a concepção de identidade social de Tajfel (1981), a identidade racial foi avaliada através da autocategorização racial, e da avaliação emocional da pertença.

Para aferir a autocategorização racial, perguntava-se à criança: qual desses se parece mais com você? A criança deveria responder apontando para uma das fotografias postas a sua frente: de uma criança negra ou branca. Em seguida, perguntava-se a ela se a criança da foto era Negra ou Branca.

Para analisar a avaliação emocional da pertença, se perguntava à criança: “Você gosta de ser X”?. O “X” referia-se a resposta do grupo étnico referida na pergunta da autocategorização. A criança deveria responder numa escala que variava em quatro níveis (nada, pouco, mais ou menos, e muito). Em seguida, pedia-se que justificasse sua resposta. Perguntava-se ainda: “Você gostaria de ser diferente do que você é?”. A criança deveria responder usando a mesma escala de quatro pontos acima referida. Caso a resposta fosse positiva, perguntava-se: “o que ela mudaria”.

Se na questão da autocategorização, a criança escolhesse uma fotografia que não correspondesse com a sua própria cor de pele, questionava-se a ela: “Vamos imaginar que você seja uma criança X (a etnia da criança atribuída pela entrevistadora), você gostaria de ser X?” A criança deveria responder usando a escala de quatro pontos apresentada anteriormente (ANEXO A).

### **3.2.3 Procedimentos**

Inicialmente, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da UFS. Os

procedimentos utilizados nessa pesquisa obedeceram aos critérios da Ética com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, e a Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Em seguida, foi realizado o contato com as escolas para autorização da pesquisa, quando foram consultadas sobre a participação dos alunos no estudo e assinatura da Solicitação de Autorização da Pesquisa (ANEXO B), em que foi enfatizado o anonimato e a confidencialidade dos dados.

### **3.2.3.1 Local**

A coleta de dados foi realizada em um quilombo no povoado Mussuca, localizado no Leste Sergipano na Região do Vale Cotiguiaba, cidade de Laranjeiras. Lugar de fácil acesso pela BR 101, principal eixo viário de Sergipe, distante 19 km de Aracaju, capital do Estado. Sua população, segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde, é de, aproximadamente, 3.043 habitantes, sendo que a maior parte da população se autodefine como negro, a qual possui um grau de parentesco muito forte. A Mussuca dispõe de duas escolas públicas, uma estadual e a outra municipal.

Coletaram-se dados também em uma escola de educação infantil da rede pública na cidade de Lagarto/SE e uma da rede privada no município de Aracaju/SE.

As crianças foram entrevistadas individualmente em suas próprias escolas, por cinco entrevistadoras, devidamente treinadas, que fazem parte do Grupo de Estudos Socialização do Preconceito em Crianças da Universidade Federal de Sergipe. Utilizaram-se fotografias de crianças brancas e negras como material de estímulo. As crianças eram convidadas em sua sala de aula para as entrevistas e eram direcionadas pelas entrevistadoras para outra sala reservada exclusivamente para as entrevistas. As fotografias utilizadas nesta pesquisa foram

previamente testadas no estudo de França e Monteiro (2011), e mostraram-se adequadas para essa amostra. As entrevistadoras davam a seguinte instrução a cada criança:

*Eu estou querendo escrever uma história sobre crianças e seus amigos. Para isto, eu resolvi conversar com algumas crianças desta escola para ter ideia de como escrever a história. Eu gostaria que você me ajudasse respondendo algumas perguntas que eu vou lhe fazer. Você responde do jeito que você achar certo, para mim o que é importante é o que você pensa sobre você e seus amigos. Podemos começar?*

### **3.2.4 Análise de dados**

Os resultados foram submetidos às análises quantitativas e qualitativas. Através do SPSS 19.0, realizaram-se as seguintes análises: a) Caracterização da amostra por meio de estatísticas descritivas; b) Análise de frequência simples c) Correlação de Pearson; d) Teste  $X^2$  (*qui-quadrado*); e) Análise de Conteúdo de Bardin. A seguir, serão apresentados os resultados.

## **3.3 Resultados**

Neste tópico, serão apresentados os resultados relativos ao estudo I, que teve como objetivo verificar a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Inicialmente, serão apresentados os dados relativos à identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas.

Para analisar a identidade racial, inicialmente, realizou-se uma Análise de Contingência (Teste  $X^2$ -Qui-quadrado) entre a autocategorização racial (Qual desses mais se parece com você?) e o grupo étnico das participantes. Os resultados revelaram associação significativa entre a autocategorização e o grupo étnico do participante ( $X^2 = 50,77$ ,  $gl = 2$ ,  $p = ,001$ ). A maioria dos participantes brancos (98,1%) se autocategoriza como branca, enquanto as crianças não brancas dividem-se, quase a metade delas se autocategoriza como

branca (46,2%), e um pouco mais da metade se autocategoriza como negra (53,8%). Já entre as crianças quilombolas, mais da metade delas se autocategoriza como negra (64,5%). Considerando os resíduos ajustados, observou-se que os resultados são explicados pelos brancos que se veem como brancos e pelos quilombolas que se veem como negros. Esses resultados podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1: Frequências e Percentuais da Autocategorização Racial em função do Grupo Étnico do Participante (N=179).

		Qual desses mais se parece com você?		Total
Grupo étnico		Sou Branco	Sou negro	
Branco	Frequência	51	1	52
	Percentual	(98,1%)	(1,9%)	(100%)
	Resíduo	7,0	-7,0	
	Ajustado			
Não branco	Frequência	30	35	65
	Percentual	(46,2%)	(53,8%)	(100,0%)
	Resíduo	-2,3	2,3	
	Ajustado			
Quilombola	Frequência	22	40	62
	Percentual	(35,5%)	(64,5%)	(100,0%)
	Resíduo	-4,3	4,3	
	Ajustado			
Total	Frequência	103	76	179
	Percentual	(57,5%)	(42,5%)	(100,0%)

Para analisar a avaliação emocional da pertença, realizou-se uma análise de Contingência (Teste  $X^2$ -qui-quadrado) entre a avaliação emocional da pertença “Você gosta de ser X?” e o grupo étnico da criança. Antes de proceder com a análise, construíam-se categorias com os itens da escala de quatro pontos, as respostas muito e mais ou menos ficaram numa categoria e as respostas pouco e nada em outra categoria. Os dados mostram uma associação significativa entre o grupo étnico da criança e a avaliação emocional de sua

pertença ( $X^2 = 6,368$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0,041$ ). Observou-se que, de maneira geral, os participantes gostam muito ou mais ou menos de seus grupos de pertença (54,8%), enquanto 45,2% afirmaram gostar pouco ou nada. A análise dos resíduos ajustados revelou que esses dados foram significativos em função das respostas das crianças não brancas que afirmam que gostam pouco ou nada de seus grupos de pertença (56,3%) e as crianças quilombolas que afirmam que gostam muito ou mais ou menos do seu grupo de pertença (66,1%). Já em relação às participantes brancas, grande parte (59,9%) diz que gosta muito ou mais ou menos de seus grupos de pertença. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2: Frequências e Percentuais da Avaliação Emocional da Pertença em função do Grupo Étnico (N=177).

		<b>Avaliação emocional da pertença</b>		<b>Total</b>
<b>Grupo étnico</b>		<b>Pouco/Nada</b>	<b>Muito/Mais ou menos</b>	
Branco	Frequência	23	28	51
	Percentual	(45,1%)	(54,9%)	(100%)
	Resíduo	0	0	
	Ajustado			
Não branco	Frequência	36	28	64
	Percentual	(56,3%)	(43,8%)	(100,0%)
	Resíduo	2,2	-2,2	
	Ajustado			
Quilombola	Frequência	21	41	62
	Percentual	(33,9%)	(66,1%)	(100,0%)
	Resíduo	-4,3	4,3	
	Ajustado			
Total	Frequência	80	97	177
	Percentual	(45,2%)	(54,8%)	(100,0%)

Quanto ao porque as crianças gostariam de ser diferente do que são, os resultados foram significativos e apresentam-se na Tabela 3.

Para analisar as justificativas das participantes relativas à maneira que avaliam a as pertenças, foi realizada uma Análise de Conteúdo Bardin (2009), das respostas dos

participantes brancos, não brancos e quilombolas. Os resultados indicaram que as justificativas dos participantes se referiram a cinco categorias de respostas: autopercepção (porque eu gosto de ser branco, porque às vezes julgam a gente, porque é melhor ser branca do que ser negra), outros motivos (não sei, porque sim, porque se não eu seria outra criança), motivos religiosos (porque Deus me fez assim, porque não pode trocar, Deus me fez assim, porque Deus me deu essa pele e eu tenho orgulho), motivos ambientais (porque eu fiquei assim quando era pequenininha fui à praia e me queimei no sol, porque um dia fui tomar banho na barragem e o sol me queimou, porque de dia fico preto e de noite fico branquinho), heteropercepção (porque minha mãe diz, porque quando estou andando minha avó fica me chamando assim, porque todo mundo diz). Em seguida, realizou-se uma análise de frequência simples da justificativa dos participantes pondo como filtro a cor de sua pele. Verificou-se que a maioria dos participantes brancos justifica-se com explicações baseadas na autopercepção e em outros motivos. Também os participantes não brancos, em grande parte, utilizam esses mesmos motivos. Entretanto, as respostas são mais diluídas, pois em menor grau elas utilizam explicações religiosas e ambientais. Já os quilombolas referem explicações baseadas, sobretudo, na autopercepção, mas também em outros motivos e religiosas. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 3.



Tabela 3: Frequências e Percentuais das Justificativas das Participantes Quilombolas, Brancas e Não Brancas Relativa à Maneira que Avaliam a suas Pertencas (N=179).

<b>Grupo étnico</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentuais</b>
Branco	Autopercepção	36	69,2
	Outros	16	30,8
	Total	52	100,0
Não branco	Religiosa	2	3,1
	Ambiental	2	3,1
	Autopercepção	38	58,5
	Heteropercepção	1	1,5
	Outros	22	33,8
	Total	65	100,0
Quilombola	Religiosa	2	3,2
	Autopercepção	43	69,4
	Outros	17	27,4
	Total	62	100

Para analisar se as crianças gostariam de ter outra pertença, realizou-se o mesmo procedimento feito na análise da avaliação emocional da pertença. Entretanto, o agrupamento das categorias foi diferente, pois, reuniram-se as respostas muito, mais ou menos, e pouco e nada em uma categoria. Realizou-se uma análise de contingência entre a pergunta: gostaria de ser diferente? Em função do grupo étnico dos participantes. Os resultados não revelaram associação significativa entre o grupo étnico da criança e quanto ela gostaria de ser diferente do que é ( $X^2 = .653$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .722$ ). A ausência de significância, provavelmente, deve-se ao fato de a maioria dos participantes (N= 111) ter demonstrado que não gostaria de ser diferentes, enquanto apenas 66 gostariam pouco, mais ou menos ou muito de ser diferente.

Para analisar o que as sessenta e seis participantes mudariam, realizou-se uma Análise de Conteúdo Bardin (2009), das respostas dos participantes brancos, não brancos e quilombolas. As mudanças apontadas pelos participantes referiram a cinco categorias de respostas: pele, cabelo, olhos, corpo e outros. Em seguida, filtrou-se o grupo étnico e realizou-se uma análise de frequência simples, perguntando o que mudariam. Os resultados

demonstram que as crianças que queriam mudar referiram: à pele, aos cabelos e aos olhos. As não brancas foram as que mais disseram que gostariam de mudar o cabelo. Quatro participantes não responderam à questão. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4: Frequências e Percentuais das Mudanças apontadas pelas Participantes Quilombolas, Brancas e Não Brancas que Gostariam de ser Diferentes (N= 66).

<b>Grupo étnico</b>	<b>Mudaria</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentuais</b>
Branco	Pele	6	33,3
	Cabelo	4	22,2
	Olhos	5	27,8
	Outros	3	16,7
	Total	18	100,0
Não branco	Pele	9	36,0
	Cabelo	10	40,0
	Olhos	4	16,0
	Corpo	1	4,0
	Outros	1	4,0
	Total	25	100,0
Quilombola	Pele	7	38,9
	Cabelo	5	27,8
	Olhos	4	22,2
	Corpo	2	11,1
	Total	18	100,0

Na análise da autocategorização ocorreu que algumas participantes disseram que se parecia com a criança da fotografia da raça diferente da sua própria (observada pelo experimentador). Essas foram cinquenta e três participantes, entretanto, dez não responderam. Para analisar a avaliação emocional da pertença das participantes que não se reconhecem como pertencentes ao grupo que um observador externo lhes atribui, inquiriram-se às participantes: “Vamos imaginar que você seja uma criança x (etnia da criança atribuída pelo entrevistador), você gosta de ser x?”. Realizou-se, então, uma Análise de Contingência (Teste  $X^2$ -Qui-quadrado) dessa questão em função do grupo étnico dos participantes. Antes de proceder com a análise, agruparam-se as respostas em duas categorias: as respostas nada e

pouco compuseram uma categoria e mais ou menos e muito compuseram outra. Os resultados não foram significativos ( $X^2 = .543$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .763$ ). Isso decorre do fato de mais da metade dos participantes ( $n = 29$ ; 67,4%) tenderem a dizer que gostariam mais ou menos ou muito da cor percebida pelo experimentador.

Investigou-se, ainda, se os participantes gostariam de pertencer a outro grupo étnico, perguntando-lhes se queriam se parecer com outra das crianças apresentadas nas fotografias. Realizou-se uma análise de frequência simples e observou-se que, dos 179 participantes, apenas 50 (27%) deles afirmaram querer parecer com outra criança de um grupo étnico diferente do seu. Investigou-se, também, com qual das personagens da fotografia os participantes gostariam de parecer. Para isto, realizou-se uma análise de frequência simples e verificou-se que 42 (84%) dos participantes gostariam de se parecer com a fotografia da criança branca, apenas 8 (16%) gostariam de parecer com a fotografia da criança negra. A fim de saber as diferenças entre grupo étnico a qual o participante gostaria de possuir e sua própria cor de pele, realizou-se uma Análise de Contingência (Teste  $X^2$ -Qui-quadrado) com as respostas dos participantes para qual das fotografias ele gostaria de parecer em função da cor de sua pele. Os resultados não revelaram significância entre essas variáveis ( $X^2 = .126$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .532$ ). A não significância pode se dever à forte escolha pela fotografia da criança branca por parte dos participantes de todos os grupos de cor de pele investigados.

### **3.4 Discussão**

O presente estudo foi realizado com objetivo de analisar a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Neste trabalho, a identidade é vista como processual e relacional resultante das constatações das semelhanças e diferenças, das comparações e categorizações dos indivíduos e dos grupos. Para entender a identidade racial, utilizou-se a definição de identidade social de Tajfel (1978), que concebe a identidade como a parcela do

autoconceito do indivíduo relativa à pertença a um grupo social relevante, associada à reação emocional resultante do valor social atribuído ao grupo de pertença.

No que se refere à autocategorização racial, os resultados demonstraram que as crianças brancas se definem como brancas, já no grupo das crianças não brancas há uma divisão, parte se define como brancas e uma outra como negras e no grupo das crianças quilombolas a maioria se define como negras. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo realizado por França e Lima (2011), sobre ações afirmativas e identidade étnica de crianças negras e indígenas brasileiras. As crianças quilombolas, em sua grande maioria (69,7%), se autodefiniram como negras. Acredita-se que esses resultados se devem ao fato de crianças quilombolas terem sua identidade reconhecida através de ações de políticas afirmativas. Consequentemente, identificaram que crianças negras que não são protegidas por essas ações afirmativas tendem a uma maior desidentificação étnica.

Com relação à avaliação emocional da pertença, verificou-se que as crianças não brancas gostam pouco/nada de seu grupo de pertença, já as crianças quilombolas gostam muito/mais ou menos do seu grupo de pertença. Diante desses resultados, é possível observar uma maior identificação étnica das crianças quilombolas. Para Tajfel (1978), quando a avaliação do grupo é negativa, há uma tendência a desidentificar-se do mesmo, o indivíduo busca estratégias de mudança ou mobilidade social para distanciar-se de sua pertença, seja rompendo com o grupo, seja distanciando-se psicologicamente.

No que se referem aos motivos pelos quais as crianças gostariam de ser diferentes do que são, foi possível identificar cinco categorias de respostas: autopercepção, heteropercepção, religioso, ambiental e outros. Nas crianças brancas, houve um predomínio da categoria autopercepção e outros; no grupo das crianças não brancas, também houve um predomínio nas mesmas categorias, no entanto, para estas, houve uma maior distribuição e em menor grau, também, utilizaram outras categorias como ambiental e religioso; já nas crianças

quilombolas, houve um maior predomínio nas categorias autopercepção, religioso e outros motivos.

Nas análises sobre o desejo de ter outra pertença, os resultados não foram significativos, isso se deve ao fato de a maioria das crianças não demonstrar o desejo de mudar de pertença, no entanto, nas análises realizadas com as crianças que demonstraram desejo de mudança de pertença, referiam-se à pele, ao cabelo e aos olhos. No grupo das crianças não brancas, foram as que mais disseram que gostariam de mudar os cabelos. De acordo com Gomes (2003), o cabelo é um dos elementos mais visíveis do corpo, sendo importante símbolo identitário, tendo diferentes representações culturais. Numa pesquisa realizada sobre a cultura e a estética corporal dos negros, a autora observou que, na maioria das vezes, o cabelo e a estética do negro estão associados a estereótipos negativos, mostrando, assim, a importância do cabelo como ícone na construção dos processos identitários dos indivíduos desse grupo.

Nos resultados encontrados com participantes que gostariam de ser de outra cor de pele, ou que gostariam de se parecer com outra das crianças apresentadas nas fotografias, e com qual das personagens das fotografias os participantes gostariam de parecer, foi possível identificar que a grande maioria das crianças gostaria de parecer com a fotografia da criança branca. De acordo com Oliveira (2007), o padrão estético do negro nem sempre é visto de maneira positiva, a identidade da criança negra é negada cotidianamente. Ou seja, são impostos para a criança negra modelos e padrões estéticos eurocêntricos, os quais não se identificam, por vezes, a sua etnia é desvalorizada e negada, forçando, assim, um distanciamento de sua etnia e uma tentativa de aproximação dos padrões estéticos europeus.

Diante do exposto, os achados indicam que crianças quilombolas apresentam maior identificação com o seu grupo étnico em relação às crianças não brancas. Tendo em vista terem sua identidade reconhecida e valorizada por ações de políticas afirmativas. Já as

crianças brancas têm sua identidade reconhecida e valorizada pela ideologia do branqueamento. Enquanto as crianças não brancas estão num contexto de constante desvalorização de sua identidade racial, e a ausência de ícones negros, sejam eles nos livros didáticos, na literatura, na mídia em situações de valorização e favorecimento, os quais possam se identificar, reforça-se o desejo de mudar de pertença.

A fim de verificar a influência dos contos de fadas que apresentam modelos brancos sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas e contos de fadas que apresentam modelos negros sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas, realizou-se um segundo estudo.

## CAPÍTULO 4

### ESTUDO II

---

No primeiro estudo, verificou-se a identidade racial das crianças brancas, não brancas e quilombolas. Observou-se que, embora haja uma maior identificação racial das crianças quilombolas pelo seu grupo étnico em comparação as crianças não brancas, há um resíduo de desidentificação por parte das participantes quilombolas e não brancas que se identificam com o grupo dos brancos. Isso já não ocorre entre as crianças brancas, que se identificam com seu próprio grupo e tem sua identidade valorizada pela ideologia do branqueamento. Diante desses resultados, num segundo estudo, procurou-se verificar se a identidade se modifica em função da audição de um conto de fadas em que as personagens sejam de grupos étnico-raciais semelhantes ou diferentes do próprio grupo dos participantes. Neste capítulo, será apresentado o estudo II de caráter experimental, com os objetivos que serão detalhados a seguir.

#### 4.1 Objetivos

a) Objetivo geral: analisar a influência dos contos de fadas na identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas.

b) Objetivos específicos:

- investigar a influência dos contos de fadas que apresentam modelos brancos sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas;

-analisar a influência dos contos de fadas que enfatizam modelos não brancos sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas.

## **4.2 Hipóteses**

H1: espera-se que os contos de fadas com modelo negro em posição de favorecimento e valorização étnica aumentarão a identificação de crianças quilombolas e não brancas com o grupo dos negros.

H2: espera-se que as crianças brancas mantenham sua identidade a despeito da apresentação dos contos.

## **4.3 Método**

### **4.3.1 Participantes**

O estudo foi conduzido com os mesmos participantes do Estudo I. Ocorreu uma mortalidade experimental de 123 participantes, de modo que participaram desse estudo 56 crianças. Quanto à etnia, 10,7% (n= 6) eram brancas, 30,4% (n= 17) eram não brancas e 58,9% (n=33) eram quilombolas. A idade variou entre 6 e 10 anos. Quanto ao sexo dos participantes, 44,6% (n=25) eram meninas e 55,4% (n= 31) meninos. A redução da amostra decorreu da greve na rede pública municipal e devido à ausência de alguns participantes no dia da coleta dos dados.

### **4.3.2 Desenho Experimental**

O modelo da pesquisa foi fatorial 2x3 (conto: modelo branco x conto modelo não branco, etnia: quilombola, branco e não branco). As variáveis independentes são: o conto de fada, etnia e a variável dependente é a identidade da criança operacionalizada através da autocategorização e da avaliação emocional da pertença.



### 4.3.3 Instrumentos

O procedimento experimental teve início com a audição dos contos: versão branca e versão negra. A mesma história foi contada para todos os participantes, diferindo apenas a cor de pele dos personagens que, para um grupo, eram brancos, e para outro grupo, eram negros. A cor dos personagens era apresentada em ilustrações coloridas, em cartazes de tamanho A3 (42 x 29,7 centímetros) que eram expostas à medida que a contadora narrava a história. A amostra foi dividida em duas, metade da amostra ouviu o conto na versão branca e a outra metade o conto na versão negra. A seguir, será discorrido sobre o conto (ANEXO C).

#### 4.3.3.1 Conto

##### *Princesa Violeta*

Princesa Violeta, escrito em homenagem à atriz Sheron Menezes, por sua mãe Veralinda Menezes, desde muito cedo, percebeu a insatisfação de sua filha ao ouvir histórias de princesas brancas, com as quais não podia se identificar. A partir disso, resolveu escrever um conto de fadas sobre uma princesa negra para sua filha se identificar e sonhar em ser uma princesa. O conto relata a história de uma belíssima princesa de um reino muito rico que sofre ao descobrir que seu pai preferia ter um filho homem. E, então, com ajuda de um grande guerreiro, ela prepara-se e transforma-se em uma guerreira invencível. Cheio de aventuras desta corajosa heroína que, entre fadas, gênios e piratas, luta na defesa de seu reino e na conquista da admiração de seu pai.

#### 4.3.3.2 Questionário de Compreensão da História

Após a audição dos contos, foi aplicado um questionário com objetivo de verificar se os participantes compreenderam a história. O instrumento consiste em um questionário com

oito perguntas dividido em duas partes: a primeira é composta por duas perguntas relacionadas ao entendimento dos participantes sobre o enredo do conto e a segunda sobre a mensagem passada através da história (ANEXO D). As respostas foram submetidas à Análise de Conteúdo de Bardin (2009). A maior parte das crianças 98,3% (n= 57) demonstrou compreender a história, apenas uma criança não a entendeu 1,7% (n= 1). Por esse motivo, foi retirada do banco de dados.

As respostas foram agrupadas em 4 categorias: A princesa guerreira (A princesa pediu para o soldado treinar ela para defender o reino. A princesa foi amarrada pelo pirata mau, ela aprendeu a lutar para salvar o reino. O pai da princesa estava doente e ela luta para salvar o reino), a beleza da princesa (Uma princesa bonita de cabelos pretos e pele de chocolate, ela dançava e o pai dela cochichava baixinho. Uma menina boa ela é de cabelo preto, bonita, olhos castanhos e ela é da boca bonita. Princesa linda), a fada liberta a princesa (o rei queria casar com ela quando o pai dela morresse aí ele prendeu ela em uma árvore aí apareceu uma fada que libertou ela e deu poderes para ela. A fada apareceu e deixou a roupa da princesa de ouro e soltou ela. A princesa foi presa no pé de pau aí veio a fada e soltou ela), o rei sonhava ter um filho homem (o rei queria um filho homem, a princesa ouviu o pai falando baixinho que queria um filho homem e ela ficou muito triste e foi lutar para salvar o reino. O rei ficou doente e queria um filho homem para defender o reino). As respostas mostraram-se coerentes com o conteúdo apresentado. Em seguida, foi realizada a aplicação do questionário de identidade racial utilizado anteriormente no Estudo I.

#### **4.3.4 Procedimentos**

Inicialmente, foi realizado o contato com as escolas para agendar o retorno. A segunda coleta foi realizada oito meses após a primeira coleta de dados do estudo I no período que compreende setembro de 2014 e maio de 2015, no quilombo localizado no povoado Mussuca

e na escola da rede privada no município de Aracaju/SE. Em decorrência da greve estadual na rede pública, não foi realizado coleta do segundo estudo na cidade de Lagarto.

As crianças foram divididas em dois grupos para audição dos contos: versão branca e versão negra. A versão branca foi contada por uma pesquisadora branca e a versão negra foi narrada por uma entrevistadora negra. As audições dos contos duraram, aproximadamente, 15 minutos. As pesquisadoras iniciavam as histórias da seguinte forma: “Era uma vez... uma linda princesa chamada violeta”. Em seguida, foram realizadas as entrevistas individualmente na própria escola, por cinco entrevistadoras (2 brancas, 1 parda e 2 negras), devidamente treinadas, que também fizeram parte das entrevistas do Estudo I. Utilizaram-se fotografias de crianças brancas e negras como material de estímulo. As crianças eram convidadas em sua sala de aula para as entrevistas e eram direcionadas pelas entrevistadoras para outra sala reservada, exclusivamente, para as entrevistas.

#### **4.3.5 Análise dos Dados**

Os resultados foram submetidos às análises quantitativas e qualitativas. Através do SPSS 19.0, realizaram-se as seguintes análises: a) Caracterização da amostra por meio de estatísticas descritivas; b) Análise de frequência simples; c) Teste  $X^2$  (*qui-quadrado*); d) Análise de Conteúdo de Bardin. A seguir, serão apresentados os resultados.

#### **4.3.6 Resultados**

Neste tópico, serão apresentados os resultados relativos ao estudo II, que teve como objetivo analisar a influência dos contos de fadas que apresentam modelos brancos e não brancos na identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Inicialmente, serão apresentados os dados relativos à identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas no Estudo II e, em seguida, a comparação entre os resultados da identidade étnica nos dois

estudos, e, finalmente, serão apresentados os efeitos dos contos que apresentam modelos brancos e não brancos na identidade étnica das crianças.

#### *4.3.6.1 Identidade das crianças quilombolas e não quilombolas no Estudo II.*

Para analisar a identidade racial, inicialmente, foi realizada uma Análise de Contingência (Teste  $X^2$ -Qui-quadrado) entre a autocategorização racial (Qual desses mais se parece com você?) e o grupo étnico dos participantes. Os resultados revelaram associação significativa entre a autocategorização e o grupo étnico do participante ( $X^2 = 6.142$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .0,046$ ).

A maioria dos participantes brancos (83,3%) se autocategoriza como brancos, no grupo das crianças não brancas a maioria se autocategorizou como negra (64,7%). Entre os quilombolas, mais da metade deles também se autocategoriza como negros (69,7%). Considerando os resíduos ajustados, observa-se que os resultados são explicados pelos brancos que se veem como brancos e pelos não brancos que se veem como negros. Esses resultados podem ser vistos na Tabela 5.

Tabela 5: Frequências e Percentuais da Autocategorização Racial em função do Grupo Étnico dos Participantes (N=56).

		Qual desses mais se parece com você?		Total
Grupo Étnico		Sou Branco	Sou Negro	
Branco	Frequência	5	1	6
	Percentual	(83,3%)	(16,7%)	(100%)
	Resíduo	2,5	-2,5	
	Ajustado			
Não branco	Frequência	6	11	17
	Percentual	(35,3%)	(64,7%)	(100,0%)
	Resíduo	-2	2	
	Ajustado			
Quilombola	Frequência	10	23	33
	Percentual	(30,3%)	(69,7%)	(100,0%)
	Resíduo	-1,3	1,3	
	Ajustado			
Total	Frequência	21	35	56
	Percentual	(37,5%)	(62,5%)	(100,0%)

Para analisar a avaliação emocional da pertença, foi realizada uma Análise de Contingência (Teste  $X^2$ -qui-quadrado) entre a avaliação emocional da pertença (“Você gosta de ser X?”) e o grupo étnico da criança. Antes de proceder com a análise, foram construídas categorias com os itens da escala de quatro pontos, as respostas muito/mais ou menos ficaram numa categoria e as respostas pouco/nada em outra. Os dados não mostram uma associação significativa entre o grupo étnico da criança e a avaliação emocional de sua pertença ( $X^2 = 1.446$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .485$ ). A ausência de significância, provavelmente, deve-se ao fato de a maioria das crianças 96,4% ( $n = 54$ ) afirmar que gostam muito/mais ou menos de sua pertença, enquanto apenas 3,6% ( $n = 2$ ) que afirmam gostar pouco/nada. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6: Frequências e percentuais da Avaliação Emocional da Pertença em função do Grupo Étnico (N=56).

		<b>Avaliação emocional da pertença</b>		<b>Total</b>
<b>Grupo Étnico</b>		<b>Pouco/Nada</b>	<b>Muito/Mais ou menos</b>	
Branco	Frequência	0	6	5
	Percentual	(0%)	(100%)	(100%)
	Resíduo	-5	5	
	Ajustado			
Não branco	Frequência	0	17	13
	Percentual	(0%)	(100%)	(100%)
	Resíduo	-1,0	1,0	
	Ajustado			
Quilombola	Frequência	2	31	33
	Percentual	(6,1%)	(93,9%)	(100%)
	Resíduo	-1,2	-1,2	
	Ajustado			
Total	Frequência	2	54	56
	Percentual	(3,6%)	(96,4%)	(100%)

#### *4.3.6.2 Identidade das crianças quilombolas e não quilombolas: comparação entre o Estudo I e o Estudo II.*

No Estudo I, observou-se uma maior identificação das crianças quilombolas com o seu grupo étnico em comparação com as crianças não brancas. Na autocategorização racial (“Qual desses se parece com você?”), maior parte das crianças quilombolas se autodefiniu como negras. Por sua vez, no grupo das crianças não brancas, houve uma divisão: metade se autodefiniu como branca e a outra metade como negra. Enquanto no grupo das crianças brancas, a maioria se autodefiniu como branca. Já na análise da Avaliação Emocional da Pertença (“Você gosta de ser x?”), observou-se que a maioria das crianças quilombolas gosta muito ou mais ou menos de sua etnia, quando comparadas com as crianças não brancas, estas últimas afirmam que gostam pouco ou nada do seu grupo étnico. Entretanto, no grupo das crianças brancas, a maior parte delas gosta muito ou mais ou menos da sua etnia.

A despeito da redução da amostra, o resultado geral da identidade no Estudo II se assemelha ao do Estudo I. Isto é, na análise da autocategorização, a maioria das participantes brancas se percebe como brancas e gostam muito ou mais ou menos de serem brancas. Entretanto, nas participantes não brancas, a identificação com o próprio grupo aumentou em comparação com o estudo I. Embora uma parte das participantes desse grupo tenha se autocategorizado como brancas. Nesse grupo, tanto as que se autocategorizaram como negras quanto as que se autocategorizaram como brancas afirmaram que gostam muito ou mais ou menos dos grupos com os quais se autocategorizaram. Entre os participantes quilombolas, os resultados da autocategorização no Estudo II repetem os do Estudo I, uma grande parte desses participantes se autocategorizam como negros, mas há uma parte que se autocategoriza como branco. Diferente do Estudo I, a maioria deles gosta muito ou mais ou menos dos grupos que afirmaram pertencer, apenas dois participantes disseram que gostam pouco ou nada de seus grupos.

Entretanto, esses resultados ainda não consideram a aplicação do procedimento experimental. A seguir, serão apresentadas as variações na identidade das participantes em função da audição dos contos com modelos brancos e não brancos.

#### *4.3.6.3 Efeito dos contos de fadas com modelos brancos e não brancos na identidade de crianças quilombolas e não quilombolas.*

Para testar as hipóteses H1 que afirmava que a audição dos contos de fadas com modelos negros em posição de favorecimento e valorização étnica aumentaria a identificação de crianças quilombolas e não brancas com seu próprio grupo; e H2 que afirmava que crianças brancas manteriam sua identidade a despeito da apresentação dos contos, realizou-se, inicialmente, um *Split file*, ou seja, a divisão do banco de dados em função da audição do conto (conto com modelo branco x conto com modelo negro). Em seguida, foi realizada uma análise de Contingência (Teste  $X^2$ -qui-quadrado) entre os indicadores de identidade: a

autocategorização e a avaliação emocional da pertença em função do grupo étnico dos participantes. Os resultados, considerando-se a audição do conto de fadas com modelos brancos, não revelaram associação significativa entre a autocategorização racial da criança (“Qual desses se parece com você?”) e o grupo étnico do participante ( $X^2 = 1.104$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .576$ ). Participantes brancos, em sua maioria, identificaram-se com o branco 66,7% ( $n = 2$ ), enquanto participantes não brancos dividiram-se, metade 50% ( $n=3$ ) se afirmou branco e a outra metade 50% ( $n=3$ ) afirmou-se negro. Já entre os quilombolas, a maioria 64,3% ( $n = 9$ ) se afirmou negro, e a menor parte disse que era branco 35,7% ( $n = 5$ ). Esses resultados podem ser vistos na Tabela 7.

Tabela 7: Frequências e Percentuais da Autocategorização Racial em função do Grupo Étnico dos Participantes na Audição do Conto de Fadas com Modelo Branco ( $N=23$ ).

Grupo Étnico		Qual desses se parece com você?		Total
		Branco	Negro	
Branco	Frequência	3	1	3
	Percentual	(66,7%)	(33,3%)	(100%)
	Resíduo	9	-9	
	Ajustado			
Não branco	Frequência	3	3	6
	Percentual	(50%)	(50%)	(100%)
	Resíduo	4	-4	
	Ajustado			
Quilombola	Frequência	5	9	14
	Percentual	(35,7%)	(64,3%)	(100%)
	Resíduo	-9,0	9	
	Ajustado			
Total	Frequência	10	13	23
	Percentual	(43,5%)	(56,5%)	(100%)

O mesmo ocorreu com na análise da avaliação emocional da pertença em função do grupo étnico dos participantes, ou seja, os resultados não se revelaram significativos ( $X^2 = 403$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .812$ ). Todos os participantes dos três grupos afirmam que gostam mais ou menos ou muito 100% ( $n=23$ ) dos grupos que afirmam que pertencem.



Quanto ao efeito da audição do conto de fadas com modelos negros, observou-se na Análise de Contingência a associação significativa entre a autocategorização racial (Qual desses mais se parece com você?) e o grupo étnico dos participantes ( $X^2 = 6.603$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .0,037$ ). Verificou-se que todas 100% ( $n = 3$ ) as crianças brancas que assistiram ao conto no qual foram apresentados personagens negros, identificaram-se com o grupo dos brancos, ou seja, com seu próprio grupo. Já entre as crianças não brancas e quilombolas, a autocategorização aumentou significativamente. Setenta e dois por cento das crianças não brancas identificaram-se com o grupo dos negros ( $n = 8$ ) enquanto apenas 27,3% ( $n = 3$ ) não apresentaram identificação. Entre as crianças quilombolas, a autocategorização também aumentou para 73, 7% ( $n = 14$ ) dos participantes contra apenas 26,3% ( $n = 5$ ) que não se identificaram com o grupo dos negros. Os resultados encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8: Frequências e Percentuais da Autocategorização Racial em função do Grupo Étnico dos Participantes na Audição do Conto de Fadas com Modelo Negro (N=33).

Grupo Étnico		Qual desses se parece com você?		Total
		Branco	Negro	
Branco	Frequência	3	0	3
	Percentual	(100%)	(0%)	(100%)
	Resíduo	2,6	-2,6	
	Ajustado			
Não branco	Frequência	3	8	11
	Percentual	(27,3%)	(72,7%)	(100%)
	Resíduo	-5,0	5	
	Ajustado			
Quilombola	Frequência	5	14	19
	Percentual	(26,3%)	(73,7%)	(100%)
	Resíduo	-1,0	1,0	
	Ajustado			
Total	Frequência	11	22	33
	Percentual	(33,3%)	(66,7%)	(100%)

Na análise da avaliação emocional da pertença (você gosta de ser X?) em função do grupo étnico dos participantes que ouviram o conto de fadas com modelos negros, não se

produziram resultados estatisticamente significativos ( $X^2 = 1.569$ ;  $gl = 2$ ,  $p = .456$ ). A não significância deveu-se à concentração das respostas nas opções gosto mais ou menos/muito por parte dos participantes brancos 100% ( $n = 3$ ), não brancas 100% ( $n = 11$ ) e quilombolas 89,5% ( $n = 17$ ), apenas dois participantes quilombolas afirmaram gostar nada/pouco de seus grupos.

Os resultados aqui apresentados confirmam tanto a hipótese H1 quanto à H2. Visto que as crianças não brancas e quilombolas apresentaram aumento na sua identificação étnica após a audição do conto com personagens negros comparativamente à audição do conto com personagens brancos. E ainda a identidade racial das crianças brancas não variou em função da audição do conto, seja com personagens negros seja com personagens brancos.

#### **4.3.7 Discussão**

A seguir, será apresentada a discussão dos resultados do Estudo II, que teve como objetivo analisar a influência dos contos de fadas que apresentam modelos brancos e não brancos na identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Inicia-se discutindo o perfil geral da identidade dos participantes no Estudo II, em seguida, discute-se sobre as diferenças no perfil de identidade do estudo I para o II, e, finalmente, apresenta-se a discussão dos resultados, considerando-se as diferenças nas condições experimentais.

Ao analisar a identidade através dos indicadores de autocategorização e avaliação emocional da pertença, verificou-se no Estudo II um quadro de identidade positiva das crianças brancas que se definem como brancas e afirmam gostar de ser brancas; e um quadro mais indefinido nas crianças não brancas e quilombolas, que, embora a maior parte se autocategorizasse como negra, parte delas ainda se afirma branca. O quadro de indefinição da identidade nesses dois grupos se evidencia mais ainda, quando, na análise da avaliação

emocional da pertença, tanto os participantes quilombolas, quanto os não brancos afirmam que gostam de sua pertença, pois, se entende que parte deles gosta das pertenças que não são a deles. Esses resultados podem ser entendidos à luz das afirmações de Gomes (2003) e Spencer (1997), uma vez que, segundo eles, a imagem do negro na sociedade brasileira está associada a estereótipos negativos e, desde muito cedo, as crianças são ensinadas e reforçadas a distanciar-se de sua etnia, além da dominação cultural fundamentada em princípios eurocêntricos. As crianças negras têm demonstrado uma preferência pela cultura branca. Essa mesma dominação cultural eurocêntrica é o que produz a positividade da identidade étnica no grupo dos brancos.

Entretanto, quando comparados os resultados encontrados entre os perfis de identidade racial apresentados no Estudo I e no Estudo II, verificou-se uma mudança positiva na identidade racial no grupo das crianças não brancas e quilombolas. No Estudo I, as crianças não brancas apresentaram uma desidentificação com o seu grupo de pertença comparadas com as quilombolas que, embora tenham se identificado com seus grupos étnicos, foi num nível menor do que as participantes brancas que apresentaram a identificação positiva. Já no Estudo II, os participantes brancos mantiveram sua identidade positiva, e os índices de identificação aumentaram para os quilombolas e não brancos.

Estudos antigos, como os de Asher e Allen (1969) e o de Hraba e Grant (1970), e mais recentes, como os de Lima e França (2012), e França e Lima (2014), mostram que mudanças no contexto social podem produzir alterações na identidade de crianças, nas suas concepções sobre estereótipos e preferências para os grupos sociais. Acredita-se que a mudança verificada nessa amostra do primeiro para o segundo estudo foi produto do procedimento experimental aplicado. No caso dos estudos dos autores citados, mudanças no contexto de políticas públicas, como as lutas pró-direitos civis nos Estados Unidos da América e as decisões da

suprema corte americana de dar um fim à segregação racial naquele país, e, no Brasil, as medidas pró- ações afirmativas de proteção a grupos como os indígenas e quilombolas foram consideradas pelos autores como possíveis motivos para a variação na identidade étnica nas amostras por eles estudadas. Já no caso dos participantes brancos, sua identidade social positiva é baseada em comparações favoráveis que podem ser feitas entre o endogrupo e o exogrupo. Sua autoestima é reforçada, pois suas características são, positivamente, valorizadas em seus contextos sociais (Tajfel & Turner, 1979; Senos, 1997).

Ao analisar-se o efeito dos contos de fadas com modelos brancos e não brancos sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas, esperava-se que as crianças brancas mantivessem sua identidade a despeito da apresentação dos contos (hipótese – H2). As expectativas foram confirmadas. Verificou-se que os participantes brancos que ouviram tanto o conto com modelo branco, quanto o conto com modelo negro, mantiveram sua identidade positiva, mesmo em comparação ao estudo I. Isso ocorre em virtude de o branco ter a sua cor valorizada pela ideologia do branqueamento. Essa ideologia tem um grande impacto nos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade e fortalece a autoestima desse grupo. A beleza está associada à branquitude. Os padrões do belo e do “não belo” são ditados ainda com base em padrões advindos de grupos majoritários, que se fundamentam nos modelos eurocêntricos como referencial de beleza. Os brancos definiram um padrão de valor e beleza para toda a espécie humana (Coutinho, 2005; Carvalho, 2000). A imagem do branco está associada a modelos de bondade, sucesso profissional, ascensão social, atitudes e comportamentos positivos (Domingues, 2002; Lima & Vala, 2004).

Quanto à segunda hipótese que predizia que as crianças quilombolas e não brancas aumentassem a identificação com o grupo dos negros, após a audição do conto de fadas com modelo negro em posição de favorecimento e valorização étnica, foi também confirmada.

Comparadas aos participantes não brancos e quilombolas que ouviram o conto com modelos brancos, os participantes não brancos e quilombolas que ouviram o conto com modelo negro passaram a demonstrar uma maior identificação com seu grupo de pertença, mesmo em comparação ao estudo I. A evidente mudança no contexto produziu o aumento da identificação como próprio grupo, e aqui a mudança não foi produzida por uma política pública coerciva, como evidenciada nos estudos de Lima e col. (2012) e França et al. (2014), mas por uma mudança na visão que a sociedade mantém sobre o grupo.

Esses dados sugerem que a audição de contos com protagonistas negros em contexto de valorização social influencia positivamente a identidade racial de crianças não brancas. A esse respeito, Mariosa e Reis (2011) afirmam que a literatura infantil com personagens negros ocupando papéis de heróis pode contribuir tanto para a valorização da identidade da criança negra como para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca.

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Silva, Ferreira e Faria (2011) na biblioteca de três turmas do quarto ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal. Nesse estudo, foram catalogados os livros escolhidos pelas crianças para compor a biblioteca, após o mapeamento inicial, selecionaram os livros que abordavam elementos da cultura africana, além de entrevistas com os professores. Após o mapeamento dos livros, foi percebida uma unânime escolha das crianças pelos contos de fadas. Literatura tradicionalmente carregada de estereótipos e padrões eurocêntricos. As professoras inseriram livros com protagonistas negros numa perspectiva positiva, estimulando a discussão da questão racial entre os alunos e fortalecendo a diversidade étnico-racial dentro da sala de aula.

Em outra pesquisa realizada por Ramos (2007) nesta mesma perspectiva, observou-se que a visualização de protagonistas negros como sujeitos históricos e sociais e o

conhecimento das histórias da cultura africana influenciam positivamente no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças. Nesse estudo, foi realizada uma pesquisa-ação em duas escolas da rede pública, no município do Rio de Janeiro, na qual se produziram oficinas de contação de histórias, uma vez por semana, durante quatro meses. A autora coletou as falas e os desenhos produzidos pelas crianças antes e após as oficinas de contação de histórias e constatou a influência da literatura infantil com personagens negros em posição de valorização social na identidade das crianças que participaram do estudo. Antes das oficinas maior parte crianças negras se autorretratarem como brancas, cabelos loiros e olhos claros, após as oficinas de contação de histórias, houve uma mudança significativa nos desenhos das crianças negras, que passaram a se autorretratar conforme as características étnico-raciais de seu próprio grupo, com a cor da pele escura, cabelos crespos e olhos pretos.

Observou-se com esses estudos que fortalecem os achados aqui evidenciados de que a audição de contos de fadas com modelos negros em posição de valorização social influenciam positivamente a identidade racial das crianças quilombolas e não quilombolas, que a audição de contos pelas crianças, ou a contação de histórias para elas, se coloca como estratégias adicionais no incentivo à autovalorização da identidade étnica positiva em crianças de grupos minoritários. Estas estratégias, utilizadas em conformidade com as condições aqui analisadas, vêm se somar às estratégias já existentes de contenção da discriminação e do preconceito. Diferente dos estudos, anteriormente apresentados (Mariosa et al.; 2011; Ramos, 2007; Silva et al., 2011) que trazem estudos de natureza qualitativa, neste estudo, procurou-se manter controladas algumas condições, o que permite maior confiança de que foi a mudança nas condições experimentais que produziram o resultado encontrado.

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Durante a elaboração do presente trabalho, salientou-se a importância da identidade social para o bem-estar do indivíduo. E ainda como a autoestima é afetada quando seu autovalor é questionado, sobretudo, na infância, fase em que o indivíduo ainda não compreende, ou mesmo tem compreensão limitada dos motivos pelos quais seu jeito de ser, suas características físicas não são aceitas; quando o indivíduo não tem recursos para questionar concepções e ideologias estabelecidas, o que pode ocorrer com a sua identidade social? De outro modo, se a identidade social é aceita, valorizada, que mudanças podem ocorrer na identidade social de grupos alvos de preconceito e discriminação racial?

A preocupação com a identidade social de crianças brancas, não brancas e quilombolas motivou a elaboração desse estudo que analisou a identidade social em dois momentos. No primeiro, analisando o perfil de identidade das crianças, observando que crianças brancas têm identidade mais positiva do que não brancas e quilombolas, em nível de autoafirmação e autovalorização. Por outro lado, as crianças quilombolas e não brancas apresentaram identidade mais negativa ao nível da autoafirmação, visto que parte delas não se identificou com seus grupos e do autovalor, pois afirmaram gostar de um grupo que não era o seu próprio. Ou seja, estas tenderam ao branqueamento, como a literatura sobre preconceito no Brasil aponta. O branqueamento nessas crianças pode representar a dinâmica de sua identidade na procura de valorização positiva. No segundo momento, verificou-se a identidade desses grupos, utilizando-se uma estratégia de valorização ou não da identidade dos grupos não brancos e quilombolas, que foi a narração de um conto de fadas no qual ora os

personagens eram brancos, ora eram negros. E nesse momento, particularmente, a identidade social das crianças não brancas e quilombolas apresentou uma mudança significativa, tornando-se mais positiva para os participantes que ouviram conto na situação de valorização do grupo dos negros comparado aos que ouviram o conto em que houve valorização do grupo dos brancos. Já as crianças brancas, como previsto, mantiveram sua identidade social positiva a despeito da apresentação dos contos. Pois estas têm sua identidade fortalecida pela pertença a um grupo valorizado socialmente. Estas constatações tanto estão de acordo com as hipóteses pré-estabelecidas como levaram esta autora ao alcance dos objetivos do estudo de analisar a influência dos contos de fadas com modelos brancos e não brancos sobre a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas, levando-se a concluir que contos de fadas com protagonistas negros em posição de favorecimento e valorização social influenciam positivamente a identidade de crianças não brancas e quilombolas.

Os resultados do presente estudo apontam para a necessidade que sejam conduzidas pesquisas, visando alcançar uma maior compreensão da identidade. Pois se pergunta sobre a durabilidade ou o poder de generalização de tal estratégia como a apresentada no presente estudo, frente às demandas do preconceito racial na ampla sociedade, considerando-se as condições sociais adversas às quais as pessoas negras se encontram, e enfrentam diariamente, comparadas à apresentação de história em momentos específicos nos quais seus grupos são apresentados de forma valorizada. Estudos futuros poderiam estar baseados na ampliação da amostra para determinar a consistência dos resultados.

Para análise final, destaca-se uma limitação desta coleta, dificuldades no acesso às crianças no regresso da coleta, muitas delas não estavam presentes, além da greve na rede municipal de ensino, ocasionando a redução da amostra do Estudo II. Essa situação dificulta a extensão e generalização dos dados, necessitando, portanto, de novos estudos, com amostras



que reflitam a distribuição populacional, devido à escassez de pesquisas sobre a identidade racial, dentro dos estudos da Psicologia Social.

Por fim, espera-se que as discussões apresentadas neste estudo possam contribuir para novas reflexões acerca das relações raciais, para identidade étnica das crianças, além da elaboração de medidas interventivas eficazes para lidar com o racismo na escola, cujo objetivo principal seja a potencialização e valorização da identidade das crianças negras, além da possibilidade de discutir o tema das diferenças e diversidade racial de maneira mais criativa. Acredita-se que este trabalho é um passo. Não o primeiro, e que não seja um dos poucos em algum tempo.

## REFERÊNCIAS

---

- Araújo, L. T. (2001). *O uso do livro didático no ensino de História: Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. (Dissertação Mestrado). Programas de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Arena, D. B., Lopes, N. R. (2010). PNBE 2010: Personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, 38(4), 1145-1173.
- Asher, S. R., & Allen, V. L. (1969). Racial preference and social comparison process. *Journal of Social Issues*, 25, 157-166.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1986). *Behavior principles in everyday life*. New York: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: 70.
- Belarmino, R. C., Borges, L. A. & Magalhães, M. S. (2010). A princesa branca dos contos de fadas e a mulher negra da vida real: uma discussão sobre gênero e raça no conto da cinderela. *Fazendo gênero 9, dísporas, diversidade, deslocamentos*.
- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. (11ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Borges, E., Medeiros, C. A. & D'Adesky, J. (2002). Raça e discriminação. In W. Loconte, (coord.), *Racismo, preconceito e intolerância*, São Paulo: Atual.
- Borges, R. C. S. (2012). Um Conto Nada de Fadas. In R. C. S. Borges & R. Borges, (Orgs.), *Mídia e Racismo*, Petrópolis, RJ: Bilingue.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- Canclini, N. G. (1998). *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ.
- Carvalho, J. J. (2000). Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele. *Universa*. 8 (2) 381-396.
- Cassepp-Borges. (2007). Identificação dos adolescentes de hoje com a personagem da Cinderela. *Boletim de Psicologia*. LVII(127). pp.239-254.
- Castells, M. (2006). *O poder da identidade: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. (5ª ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Coelho, L. M. S. (1987). *O Conto de Fadas*. São Paulo, SP: Ática.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18ª ed.). (1998). São Paulo: Saraiva.
- Couto, M. E. S., Campos, G. V. (2009). Os Contos de Fadas: A leitura e a construção do imaginário infantil. Em I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras (org). *Anais do CONLIRE*, Ilhéus, BA: UESC.
- Coutinho, C.L R. (2005). *Estética Negra: O jornal como fonte de pesquisa*, Programa de Pós-Graduação em História regional e local, Universidade do Estado da Bahia.
- Coutinho, L. L. (2010). *Antônia sou eu, Antônia é você: Identidade de mulheres negras na televisão brasileira* (Dissertação de Mestrado) Pós Graduação da Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Deschamps, J. C. (1982). Social Identity and Relations of Power Between. In H. Tajfel, (org.). *Social Identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University.
- Dionísio, E. R. C. (2010). *Desconstrução do preconceito: Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Letras, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Minas Gerais.
- Domingues, P.J. (2002). Negros de alma branca? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 03, 563-599.
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. In: *Psicologia*, Vol. XVI(2), 293-323.
- França, D. X., Lima, M. E. O. (2011). Affirmative Action and Ethnic Identity in Black Indigenous Brazilian Children. *International Journal of Conflict Violence*. 5 (1), 200 – 210.
- França, D. X. & Lima, M. E. O. (2014). Identidade étnica e estereótipos em crianças quilombolas e indígenas. Em M. A. S. Bento, M. J. Silveira, & S. G. Nogueira (Org.). *Identidade, branquitude e negritude: Contribuições para a psicologia social no Brasil*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Ferreira, A. B. H. (2010). Dicionário de língua Portuguesa (3ª ed.). Curitiba, PR: Positivo.
- Galvão, A. (2009). *Os muros (in)visíveis do preconceito: um estudo das representações sociais das pessoas que vivem com HIV/AIDS*. Brasília (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995-1999. *Sex roles*, 45. Nos. 1/2, July.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29 (01), 167-182.
- Gomide, P. I. C. (2000). Crianças e adolescentes em frente à TV: O que e o quanto assistem televisão. Recuperado de <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/crian%C3%A7as-e->

adolescentes-em-frente-%C3%A0-tv-o-que-e-quanto-assistem-de-televis%C3%A3o.

- Gôuveia, M. C. S. (2005). Imagens do negro na literatura infantil brasileira: Análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. 31(1), 77-89.
- Gusmão, N. M. (1999). *Da antropologia e do direito: Impasses da questão negra no campo*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares.
- Hall, S. (2004). *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: RJ: DP&A.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt Brace
- Hraba, J., & Grant, G. (1970) Black is beautiful: A re-examination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398-402.
- Jovino, I. S. (2006). Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In F.SOUZA, & M. N., LIMA, (Org), *Literatura Afro-Brasileira*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares.
- Kanzunnudin, M. [s.d]. The importante role of rairy tale in investing national's culture values.
- Lima, H. P. (2005). Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In K. Munanga (Org.), *Superando o Racismo na Escola*. (pp. 101-115). Brasília, DF: Ministério da educação.
- Lima, M.E.O., & Vala, J. (2004). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vl. 20, n.1, 11-19.
- Lima, M. E. O. & França, D. X. (2012). Políticas públicas e afirmação identitária em crianças negras e indígenas de Sergipe. In P.S.C. Neves & P. Domingues (Org.), *A diáspora negra em questão: Identidades e diversidades étnicos-raciais* (pp. 207-236). Aracaju, Editora UFS.
- Mariosa, G. S., Reis, M. G. (2011). A influência da literatura infantil afro-brasileirana construção das identidades das crianças. *Estação Literária*. 8(A), 1-176.
- Munanga, K. (1986). *Negritude: Usos e sentidos*. Rio de Janeiro, RJ: Ática.
- Munanga, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Munanga, K. (2005). Algumas considerações sobre raça, ações afirmativas e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, 68, 46-57, dezembro/fevereiro.
- Munanga, K. [s.d.]. Diversidade, Etnicidade, Identidade e Cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP.
- Nunes, S. S. (2010). *Racismo contra negros: Um estudo sobre o preconceito sutil*. (Tese de Doutorado) Instituto de Psicologia. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

- Oliveira, M. D. (2004). *A religião mais negra do Brasil: Por que mais de oito milhões de negros são pentecostais?* São Paulo, SP: Editora Mundo Cristão.
- Oliveira, A. C. D. (2007). *Novas imagens, velhos conceitos: a produção de imagens de moda no Brasil e a visibilidades dos modelos negros* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Oliveira, D. V. F., Sabini, M. A & Vasconcelos, M. A. A. O conto de fadas na educação infantil. In Congresso Nacional de Educação (org). *Anais do XXV CONADE*. Goiana, GO: CAJ.
- Passinato, V. (2009). *Análise comportamental dos contos de fadas: Uma questão de gênero*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Brasília-DF.
- Pinto, R. P. (1987). A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 63, 88-92.
- Ramos, A. M. P. (2007). *Construção da Identidade Étnico- Racial: O papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas*. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rosemberg, F. (2003). Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: Uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 125-146.
- Santos, M. F. B., Santos, J. C. M. (2012). Valorização Étnicorracial e Cultural em Obras Infantojuvenil afro-brasileiras. In Anais Eletrônicos III ENILL, Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura (Vol 3). Itabaiana, SE.
- Santos, I., Santos, M. J. S. [s.d]. A escola e a construção da identidade quilombola no povoado Mussuca/Laranjeiras. Recuperado em 02 de abril de 2014. Obtido em [http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/A%20ESCOLA\\_E\\_A\\_CONSTRUCAO\\_DA\\_IDENTIDADE\\_QUILOMBOLA\\_NO\\_POVOADO\\_MUSSUCA\\_LARANJEIRAS\\_SE.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/A%20ESCOLA_E_A_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE_QUILOMBOLA_NO_POVOADO_MUSSUCA_LARANJEIRAS_SE.pdf) Disponível em: <http://midia.unit.br/>.
- Schneider, R. E. F., Torossian, S. D. (2009). Contos de Fadas: De sua origem à clínica contemporânea. *Psicologia em Revista*, 15(2), 132-148.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Senos, J. M. Q. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1: 123 - 137.
- Setton, M. G. J. (2002). Família, escola e mídia: Um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 107-116.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T.T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (3ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Silva, A. C. (2001). A desconstrução da discriminação no livro didático In K. MUNANGA (Org.), *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Silva, B. C. (2011). *A Construção da (in)visibilidade da infância quilombola: O papel do estado e o movimento social* (Dissertação Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Silva Júnior, G. A. (2002). Reflexões Étnicas sobre o processo formativo a partir de uma perspectiva psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*. 22(4), 56-67.
- Soares, E. G. (2008). *Do quilombo à escola: Os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Sodré, M. (1999). *Claros e escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Soriano, M. E. A. (2009). *Contos de fadas e identidade infantil*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Souza, M. T. C. C. (2005). Valorizações Afetivas em representações de contos de fadas. *Boletim de Psicologia*, LV (123), 205-232.
- Souza, M. T. C. C. (2008). Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias: Uma abordagem piagetina. *Psico-USF*. 13(02), 265-276.
- Spancer, M. B. (1987). Black children's ethnic identity formation: Risk and resilience of castelike minorities. In Phinney, J.S. & Rotheram, M. J. *Children's Ethnic Socialization: pluralism and development*. United States of America: Sage Publication.
- Tajfel, H. (1978). The psycholocial structure of intergroup relations: In H. Tajfel (org.). *Differentiations between social group*. (pp.27-98). Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (Org.). (1983). Categorização social, identidade social e comparação social. *Grupos Humanos e Categorias Sociais* (L. Amâncio, Trad.). Belo Horizonte, MG: Livros Horizonte.
- Tajfel, H., & Turner, J.C., (1986). The social identify theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson.
- Torres, A. R. R., & Camino, L. (2013). Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. In L. Camino et al. *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp. 515-539). Brasília, DF: TechnoPolitik.
- Tosta, S. P., Costa, L. M.L. (2013). Alunos quilombolas: Escola e identidade étnico-raciais. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 21, 149-171.
- Urbim, E. (2009). *O fim da Infância*. Super.
- Zilberman, R. (2005). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

## **ANEXOS**

## ANEXO A- Questionário de Identidade Racial

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**Roteiro de Entrevista**

Nome da criança \_\_\_\_\_

Gênero (M) (F) \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Cor: b 1 2 3 4 5 6 7 n Série que estuda \_\_\_\_\_

Entrevistador. \_\_\_\_\_

Entrevistador	B		N
Cor	( )		( )

**INSTRUÇÃO**

Eu estou querendo escrever uma história sobre crianças e seus amigos. Para isto, eu resolvi conversar com algumas crianças desta escola para ter ideias de como escrever a história. Eu gostaria que você me ajudasse respondendo algumas perguntas que eu vou lhe fazer. Você responde do jeito que você achar certo, para mim o que é importante é o que você pensa sobre você e seus amigos. Podemos começar?

**OBSERVAÇÕES**



1. Você já percebeu que existem diferenças físicas entre as pessoas. Algumas são altas, outras são baixas, uns têm olhos claros outros olhos escuros, e a cor da pele também é diferente, umas têm a pele clara outros têm a pele escura. E você, qual a cor de sua pele? \_\_\_\_\_

Por que você acha que sua pele é dessa cor? \_\_\_\_\_

2. (misturar as fotografias dos **(conjuntos “G1 e G2)** Agora eu gostaria que você organizasse essas 4 fotografias dentro dessas 2 caixas. Nessa primeira caixa você colocar as fotografias das crianças que são brancas, nessa segunda caixa a fotografia das crianças negras **Caixas:** (coloque o código da foto que foi posta na caixa dentro dos parêntesis)

Branco
( )
( )

Negro
( )
( )

(Dispor o conjunto **“G1”** de fotografias sobre a mesa e perguntar:)

3. Qual desses se parece mais com você?

( ) Branco

( ) Negro

4. Esse menino(a) é :

( ) Branco

( ) Negro

5- Você gosta de ser X? (etnia mencionada pela criança na questão “3”)

( ) Muito

( ) Mais ou Menos

( ) Pouco

( ) Nada

Por que? \_\_\_\_\_

6. Você gostaria de ser diferente do que você é?

( ) Muito

( ) Mais ou Menos

( ) Pouco

( ) Nada

7. Se sim, o que você mudaria? \_\_\_\_\_

**8: Perguntar apenas se a criança escolheu na questão nº 3 uma criança que não seja da sua etnia:** Vamos imaginar que você seja uma criança X (a etnia da criança atribuída pela entrevistadora), você gosta de ser X?

( ) Muito

( ) Mais ou Menos

( ) Pouco

( ) Nada

Por que? \_\_\_\_\_

9. Você gostaria de se parecer com outro desses meninos das fotografias?

( ) sim

( ) não

10- Se sim, qual? (Marcar a foto mostrada pela criança na questão anterior)

( ) B

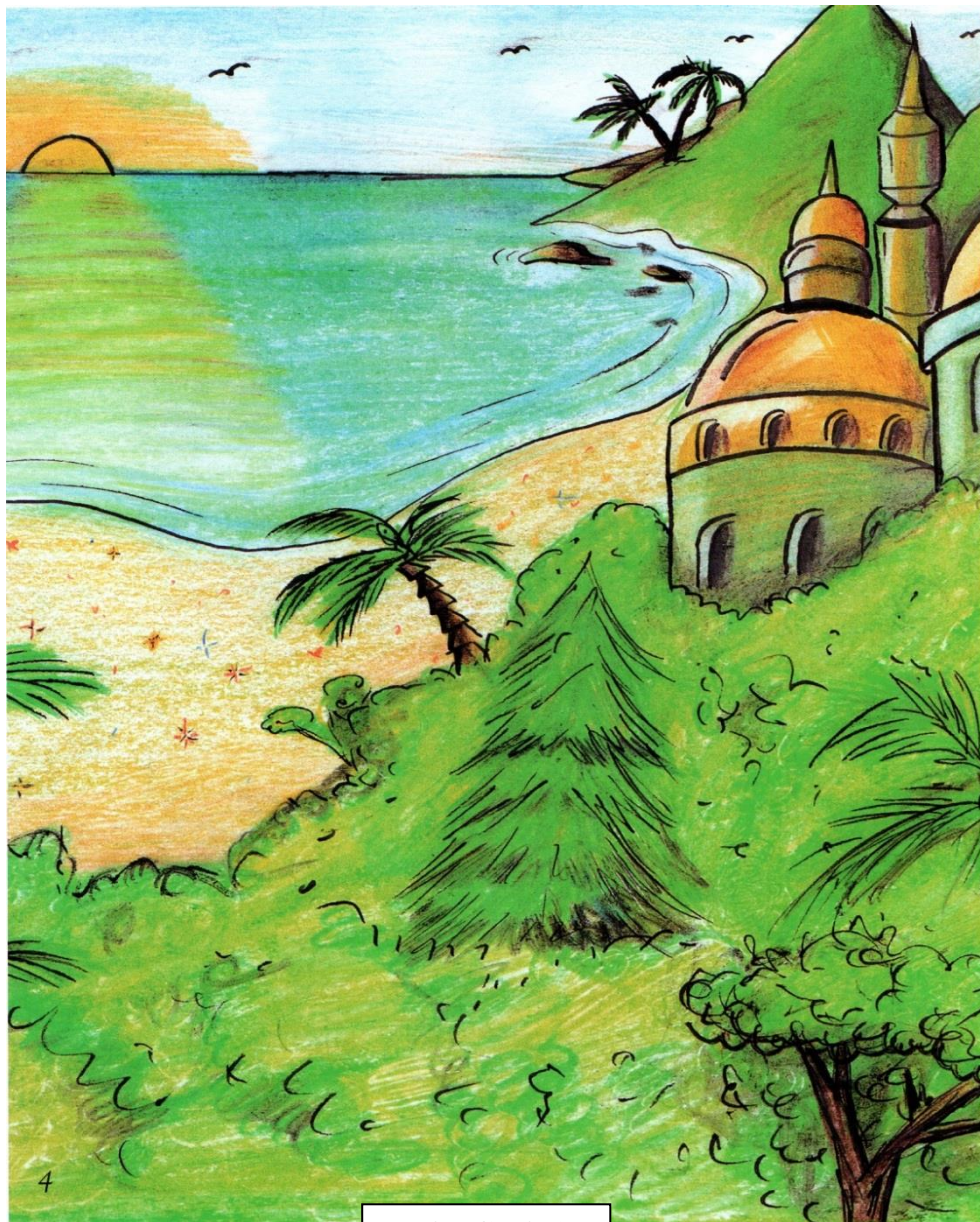
( ) N







## ANEXO C- Conto Modelo Negro

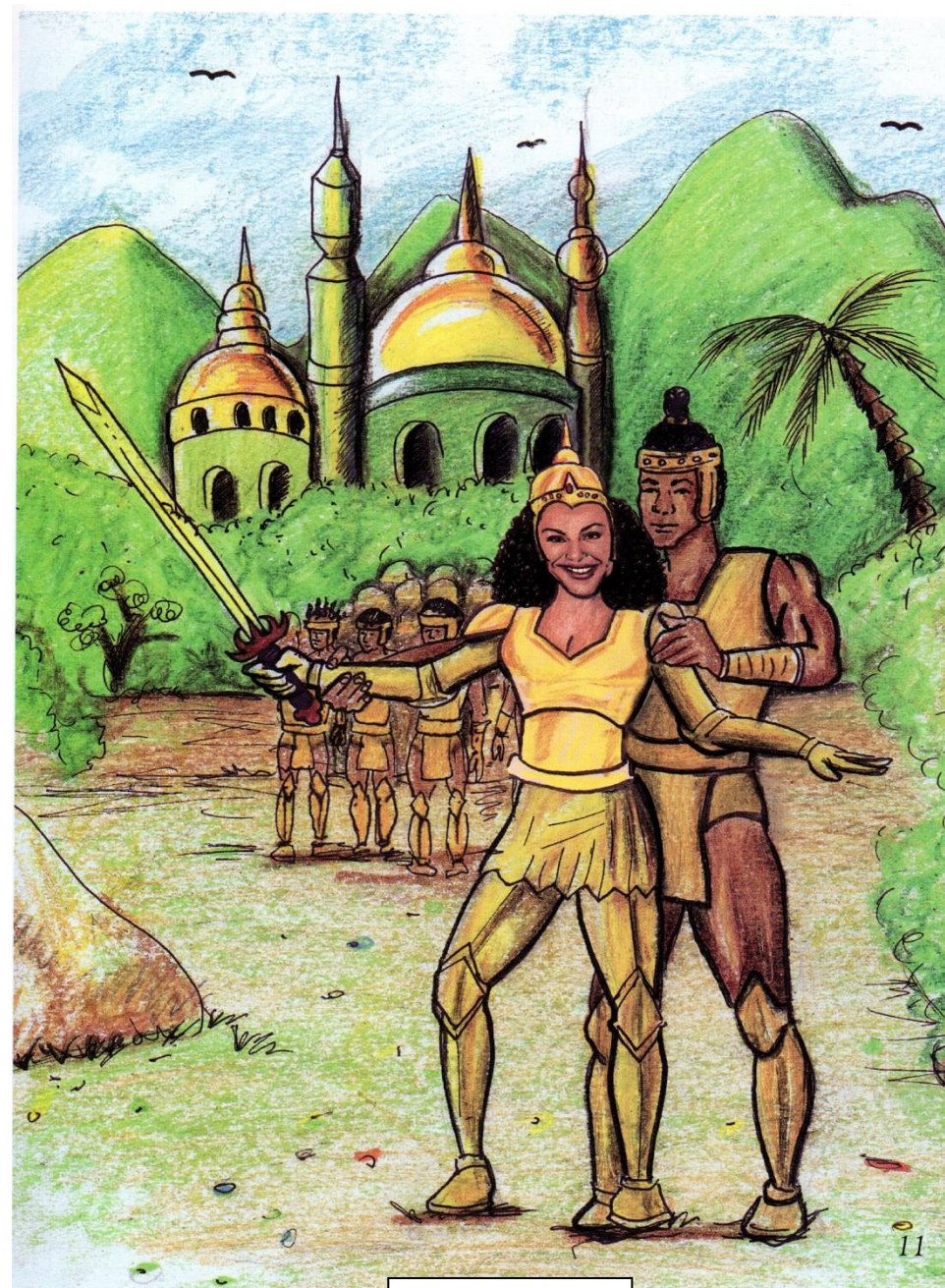
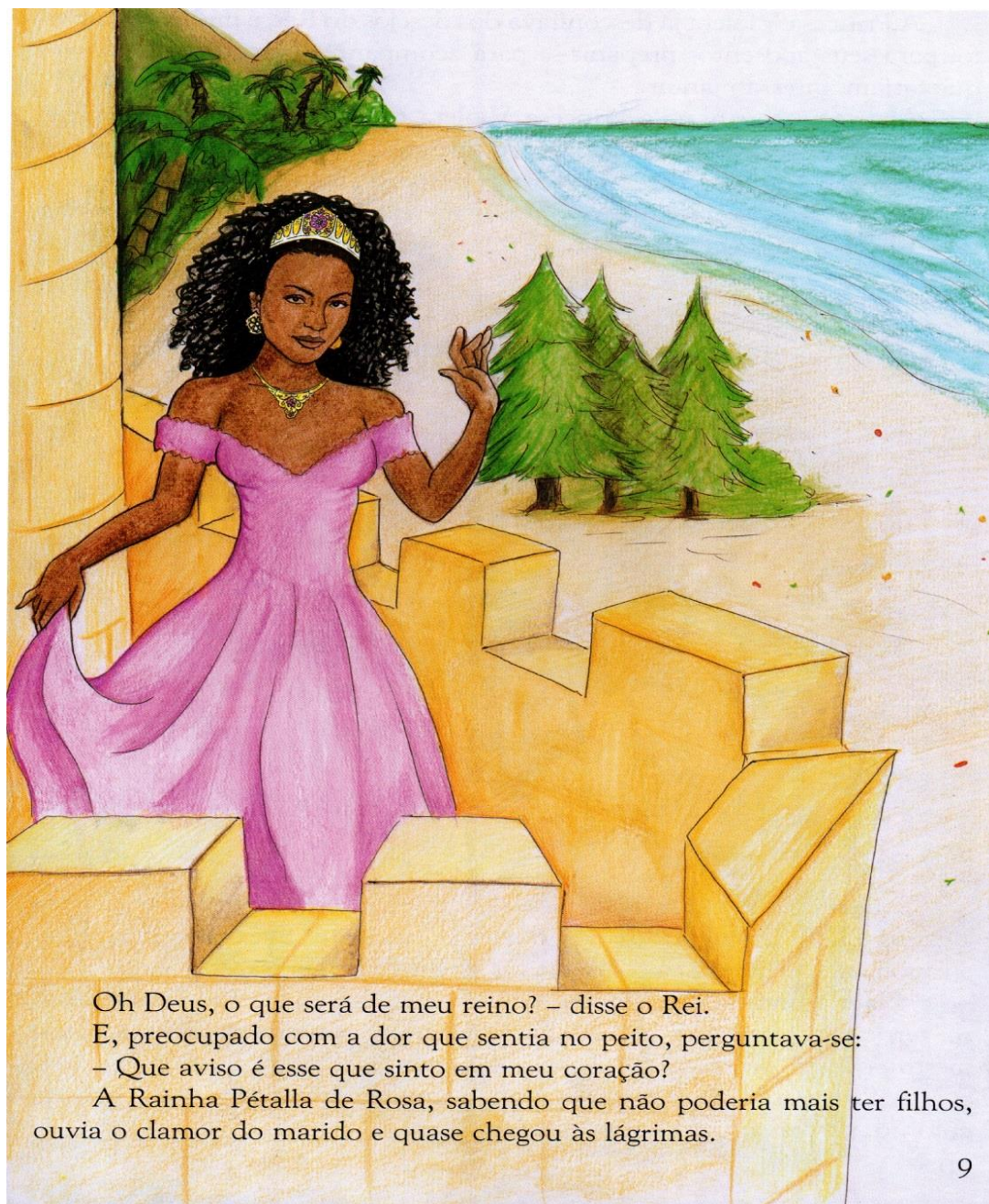


PRANCHA 1



PRANCHA 2









17

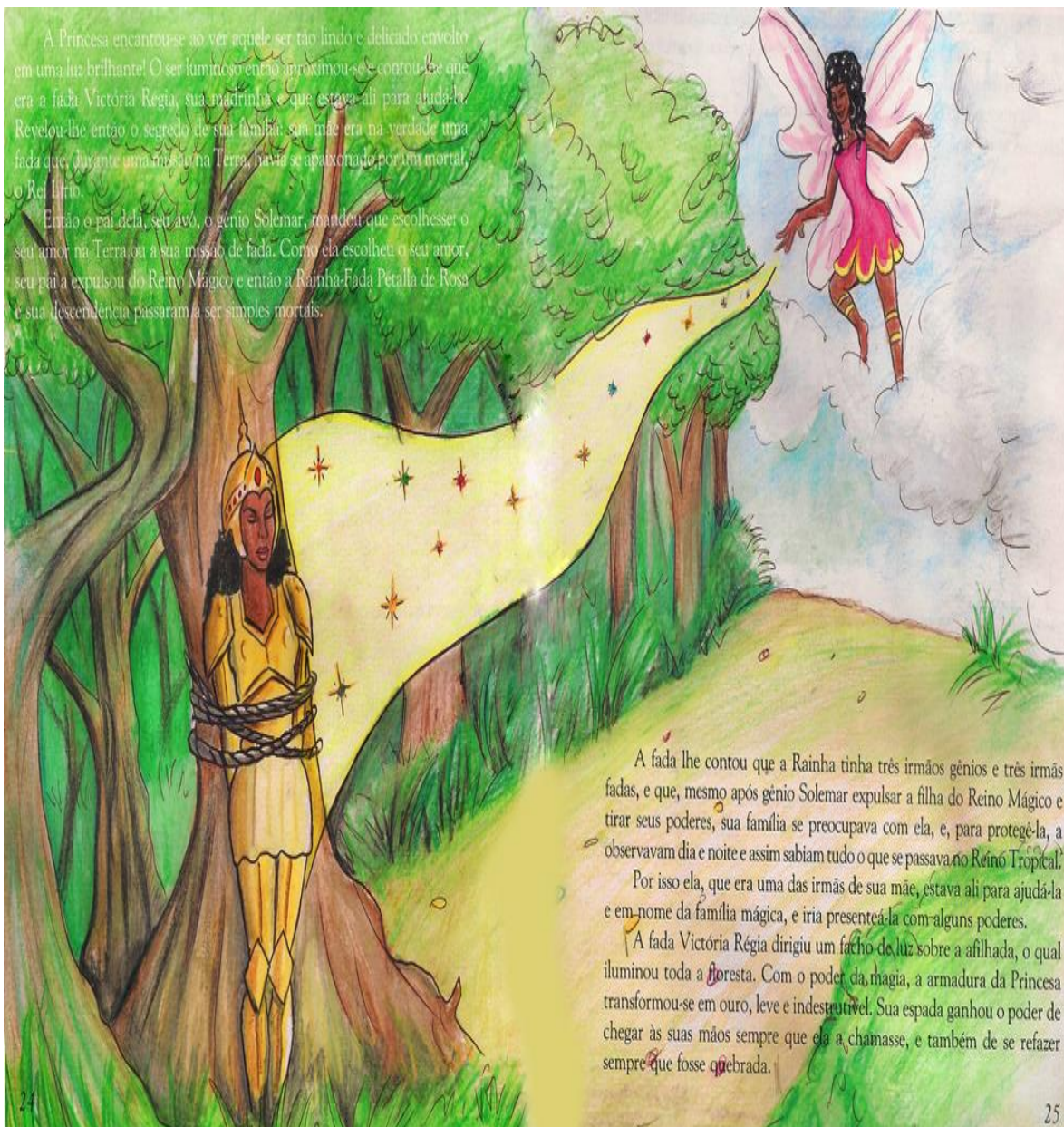
PRANCHA 5



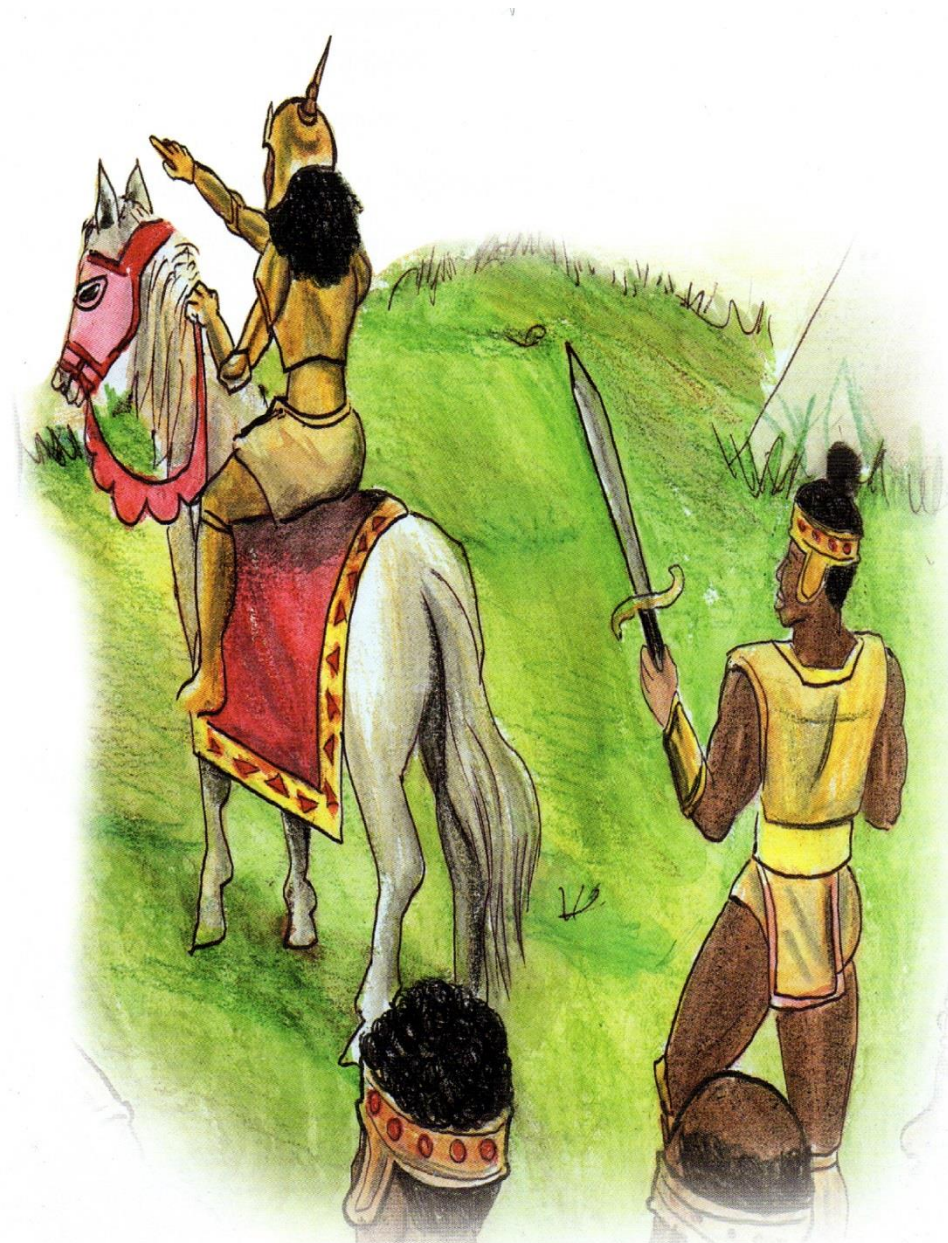
21

PRANCHA 6





PRANCHA 7



PRANCHA 8





Começou a competição e o povo assistia a tudo, alegremente. A Princesa, cercada pelas damas da corte, divertia-se muito, rindo e debochando dos pobres príncipes.

Songai, de longe, assistia a tudo atentamente!

Ao final, para a surpresa de todos, houve um empate entre cinco príncipes!

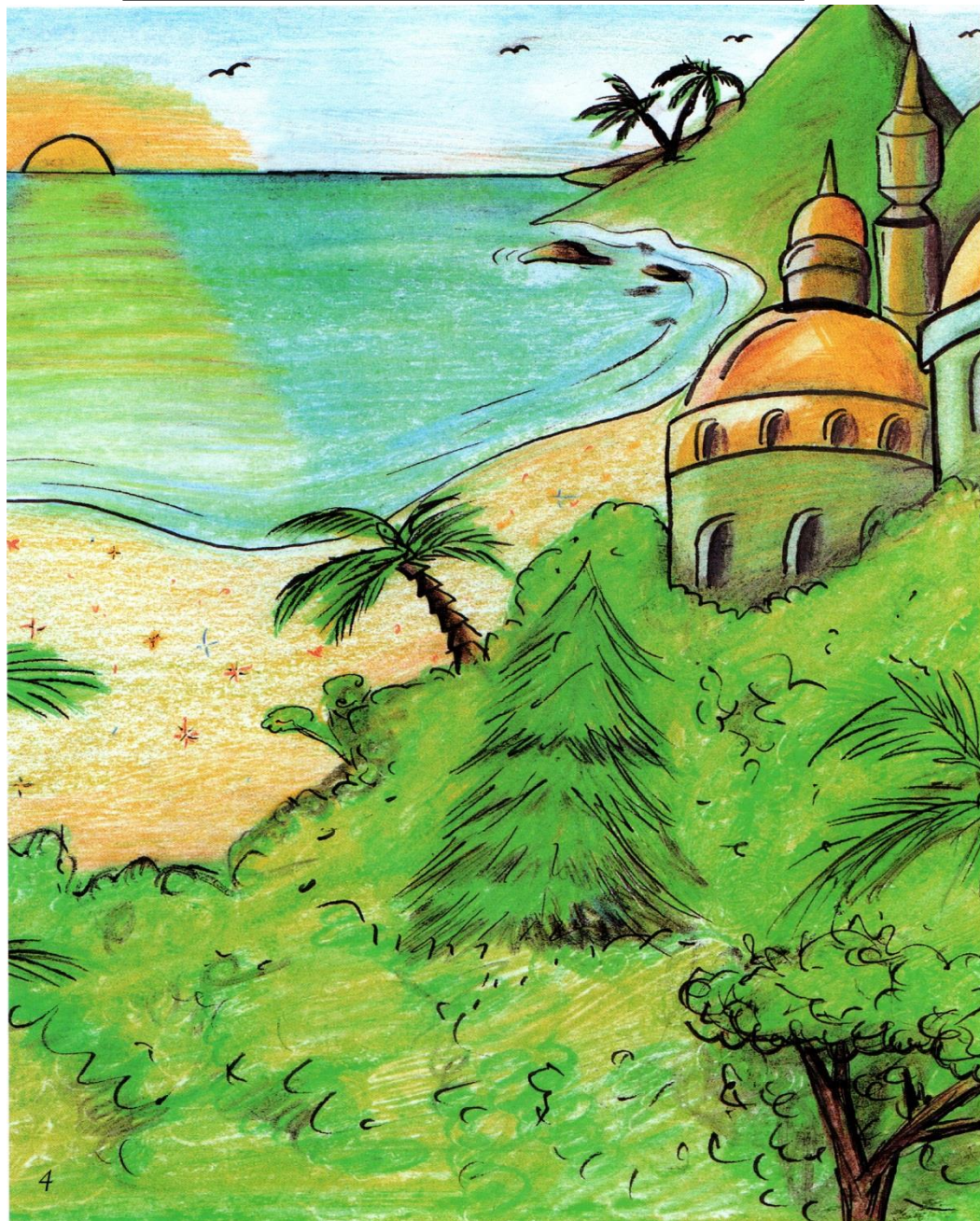
O Rei, mais uma vez confuso com a situação, pediu ajuda à mulher, que lhe sugeriu que cada um dos empatados fizesse uma declaração de amor para Princesa, e o que mais a ela interessasse fosse escolhido.

**PRANCHA 9**



**PRANCHA 10**



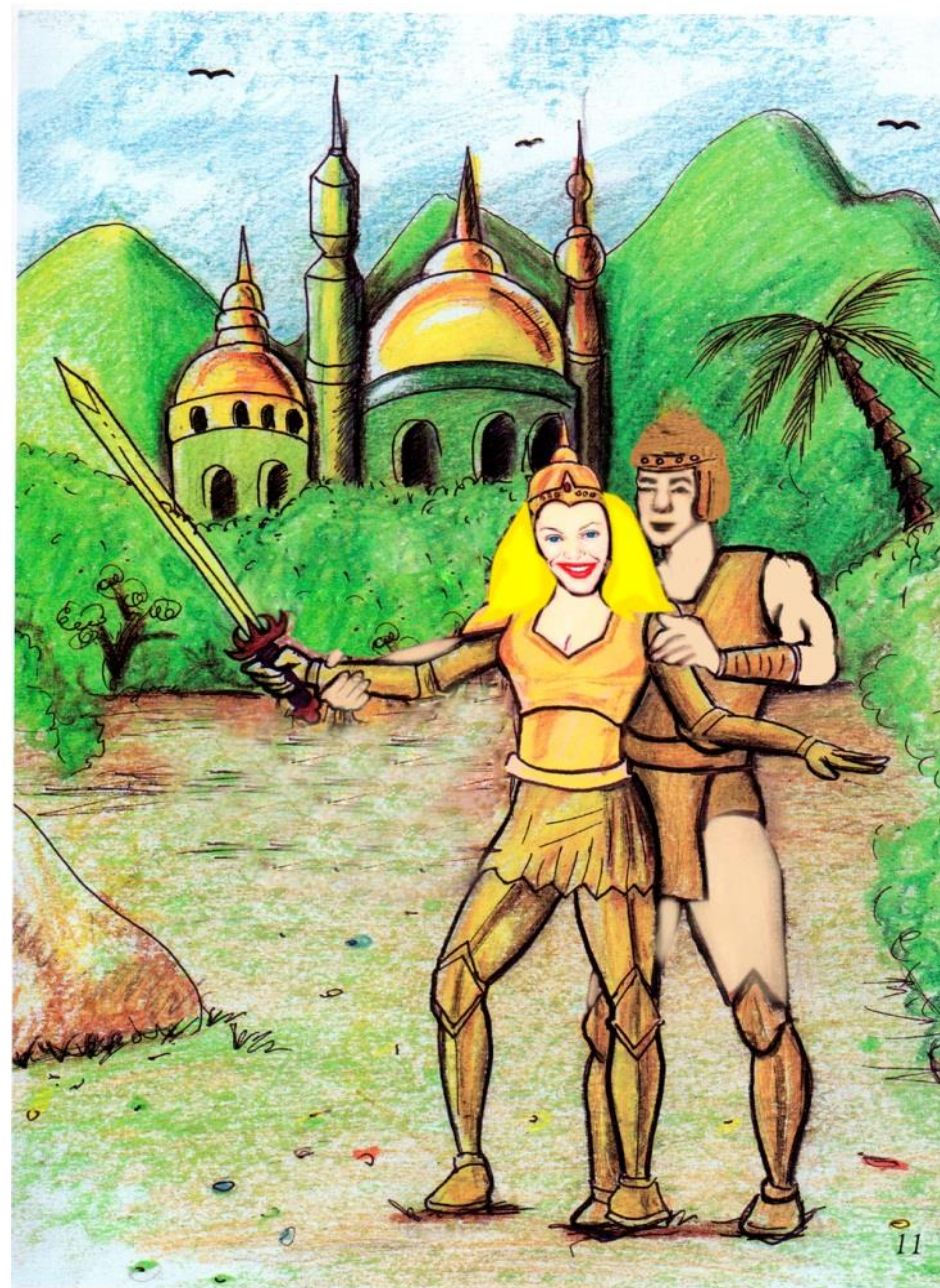


PRANCHA 1



PRANCHA 2



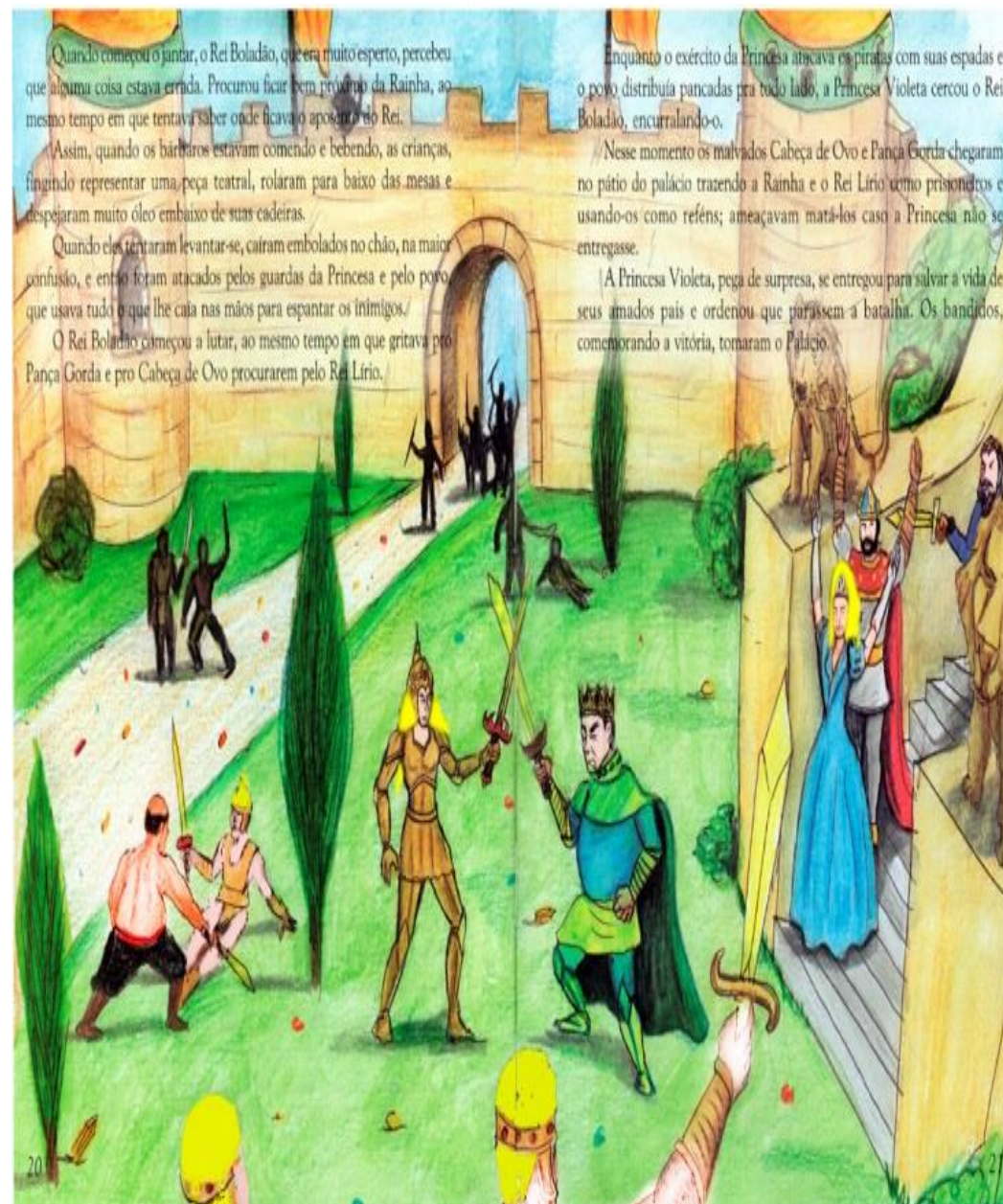






17

PRANCHA 5



20

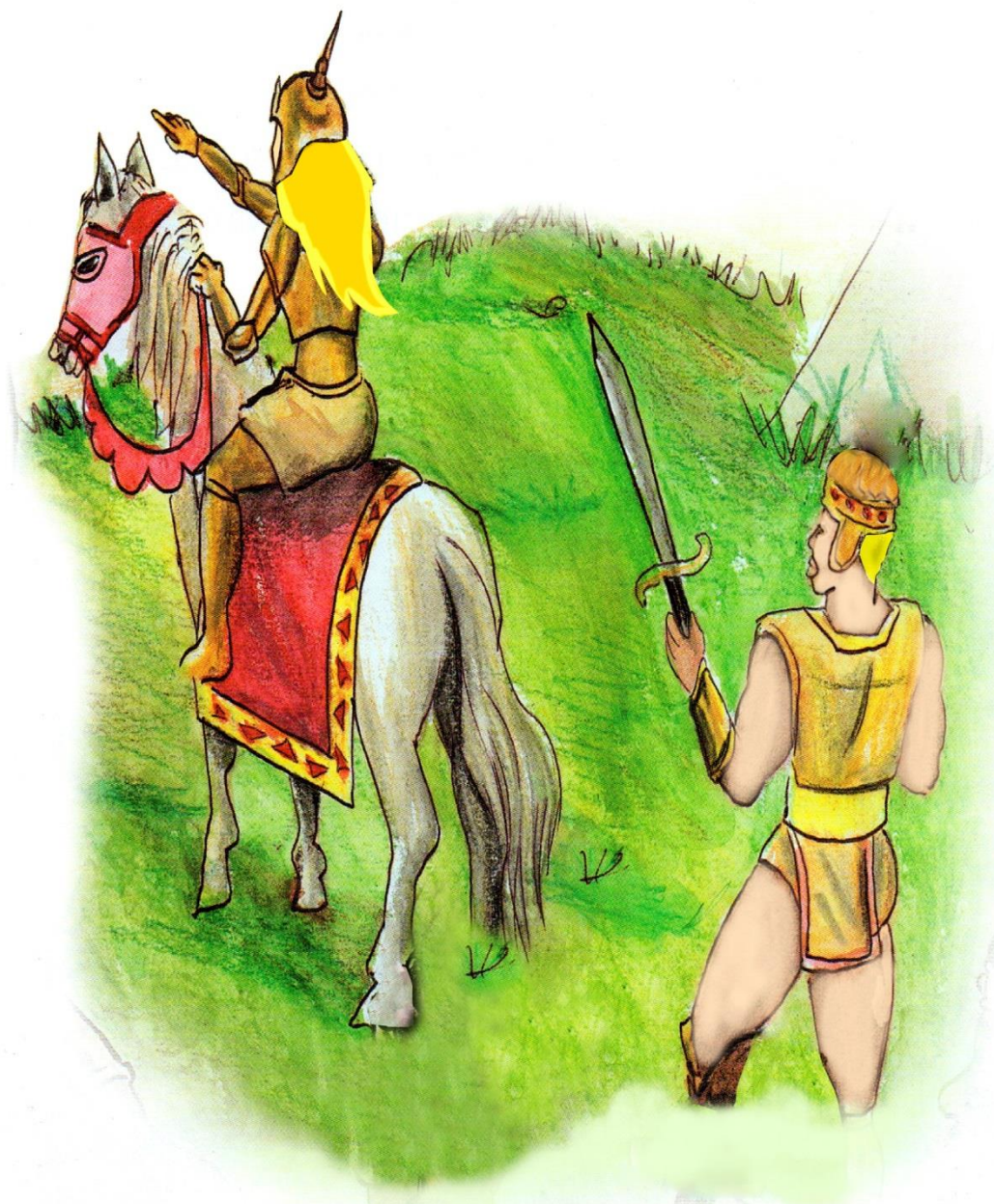
21

PRANCHA 6





PRANCHA 7



PRANCHA 8





Começou a competição e o povo assistia a tudo, alegremente. A Princesa, cercada pelas damas da corte, divertia-se muito, rindo e debochando dos pobres príncipes.

Songai, de longe, assistia a tudo atentamente!

Ao final, para a surpresa de todos, houve um empate entre cinco príncipes!

O Rei, mais uma vez confuso com a situação, pediu ajuda à mulher, que lhe sugeriu que cada um dos empatados fizesse uma declaração de amor para Princesa, e o que mais a agradasse seria o escolhido.

PRANCHA 9



PRANCHA 10

## ANEXO E- Questionário de Compreensão da História

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**Roteiro de Entrevista**

Gênero (M) (F): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série que estuda \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7

Entrevistador. \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÃO**

Eu estou querendo escrever uma história sobre as crianças e seus amigos. Para isto, eu resolvi ouvir algumas crianças desta escola para ter idéias de como escrever essa história. Primeiro você vai ouvir uma história, depois vai falar sobre ela e responder algumas perguntas que vou lhe fazer. Você pode responder do jeito que você achar certo, para mim o que é importante é o que você pensa. Podemos começar?

**OBSERVAÇÕES**

Questionário da Pesquisa experimental  
Contos de fadas e Identidade social na infância

1-Iniciar com perguntas sobre a compreensão da historia

a) O que você achou da história?

---

---

b) O que é que acontece na história?

---

---

---

2- Perguntas sobre a mensagem passada através da história:

a) Você gostou da história? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

b) Qual personagem você mais gostou? \_\_\_\_\_

c) O que ele fez que você gostou? \_\_\_\_\_

---

d) Qual personagem você menos gostou? \_\_\_\_\_

e) O que ele fez que você não gostou? \_\_\_\_\_

f) O que você aprendeu com essa história? \_\_\_\_\_

---